- 1 -
II 1.339

Proprietatea Bibliotecii
Universității Iași
II-1339

702574
B.C.U. IASI

Vol 1

BCU IASI CENTRAL UNIVERSITARA LIBRARY

1926

BIBLIOTECA UNIVERSITAȚII IAȘI

## Prelegerea I.

—

# IMPORTANȚA PRACTICĂ A ISTORIEI PEDAGOGIEI.

### LECȚIA INTRODUCTIVĂ

I. Cu ce se ocupă istoria pedagogiei. Deosebirea dintre istoria *pedagogiei* și a *educației*. Istoria pedagogiei cuprinde și istoria mijloacelor de educație, a instituțiilor, precum și istoria teoriilor privitoare la educație. Istoria pedagogiei, o parte din istoria filosofiei și din acea a civilisației. Necesitatea de a o trata deosebit, și anume în întregimea coprinsului ei, adică împreună arta și știința educației, instituțiile practice și teoriile.

II. Din cîte puncte de vedere se poate studia istoria pedagogiei: a) spre a stabili legile desvoltării cosmice a spiritului universal (HEGEL); b) spre a pătrunde modul de a fi, gîndi, simți, manifesta al unei epoce; c) corelația dintre sistemul de educație și natura ideilor și instituțiilor dominante (SPENCER).

III. Scopul de urmărit în studiul istoriei pedagogiei: *interesul practic*, dictat de trebuințele culturale ale țării. Știința pentru știință și știința pentru viață.

IV. Problema noastră culturală: *reorganizarea învățămîntului public*. Importanța *școalei*.

V. Greutățile și cauzele de nereușită ale reformei învățămîntului. Empirismul „bunului simț", și prealabila adaptare sistematică, științifică, a spiritului: — în medicină și pedagogie.

VI. Pentru ce empirismul a dispărut mai repede în medicină decît în pedagogie, și arta medicală a progresat mai mult decît cea pedagogică.

VII. Direcția de apucat spre a ieși din faza de tranziție culturală: în locul diletantismului empiric, specializarea științifică. Alegerea critică a mijloacelor culturale.

VIII. Necesitatea unui criteriu, alcătuit din studiul sistematic al pedagogiei generale, al istoriei educației, și al trebuințelor sociale actuale.—Ce va să zică a utiliza experiența altor popoare.

IX. Folosul practic al istoriei pedagogiei: sugerează soluții.—Delimitarea în trecut a cursului nostru.

## I.

Să precizăm, mai întîi de toate, cuprinsul de idei al terminilor de cari ne servim.

Ce se înțelege prin istoria pedagogiei? Care este obiectul, categoria de fapte, de manifestări sociale pe cari le vom urmări, descrie și explica în decursul acestor prelegeri?

Că acele manifestări vor fi sociale o presupunem dela început, deîndată-ce știm că e vorba de istorie, care nu se ocupă cu biografia individizilor, ci cu acte colective, sociale, cu viața societăților, ca o ramură a sociologiei ce este.

Dar, acum, fiind vorba în special de istoria pedagogiei, ce fel va fi, mai în deosebi, natura manifestărilor, cu desfășurarea și înlănțuirea cărora ne vom ocupa?

Dacă, în loc de istoria pedagogiei s'ar fi zis istoria educației, s-ar fi înțeles de sigur istoria acelor mijloace generale și speciale organisate și întrebuințate, în diferite epoce, spre a da generației tinere din acel timp o anumită formă de gîndire, simțire, voință, în scopul de a înlesni individului posibilitatea de a trăi, ca individ, mai fericit, și de-a contribui, prin felul naturei și activității sale, la sporirea bunei stări obștești.

Atunci am fi avut a face, se înțelege, numai cu instituțiile educative, în special cu cele scolare.

Dar istoria educației nu acopere noțiunea istoriei pedagogiei în întregimea sa.

Pedagogia are, ce e drept, o parte practică, din care causă se confundă de unii cu *arta pedagogică;* dar domeniul ei nu se reduce la atît. Acea artă are la bază principii științifice, în vederea și pe temeiul cărora s-a ales totalitatea mijloacelor tehnice de educație. Arta trebuie să știe ce scop urmărește și cari mijloace, mai conforme cu natura lucrului, vor înlesni realizarea acelui scop.

Aceste chestii generale se elucidează tot de pedagogie.

Dar atunci nu se mai înțelege prin pedagogie arta educației, ci știința educației. Pedagogia teoretică, în opunere cu cea practică, studiază

principiile generale privitoare la educaţie, ajutîndu-se de legile ştiinţifice stabilite de psihologie şi sociologie saŭ etică.

Ea cercetează scopul educaţieĭ, educabilitatea omuluĭ, gradul aceleĭ educabilităţĭ, obstaculele şi forţele educaţieĭ, mijloacele generale de educaţie, etc., toate probleme filosofice înalte, cari cer contingentul maĭ multor ştiinţe, ca să fie resolvite.

Prin aceste studiĭ, pedagogia face parte din filosofie, coprinzînd teoriĭ relative la natura omenească, la idealul vieţeĭ, la biologia socială, la modelarea şi perfecţionarea genuluĭ omenesc. Decĭ istoria eĭ ar fi o parte din istoria filosofieĭ, a cugetăriĭ omeneştĭ caracterisate prin gradul cel maĭ înalt de sinteză.

După înţelesul cel dintîĭ, pedagogia ar face parte din descrierea şi esplicarea uneĭ forme de viaţă socială, dintr-o epocă dată. Instituţiile eĭ de educaţie sînt o parte din totalitatea instituţiilor culturale ale unuĭ timp, condiţionate de acestea, produse şi caracterisate de acelaş spirit. Decĭ istoria pedagogieĭ, în înţelesul de arta educaţieĭ, ar fi o parte din istoria culturеĭ şi civilisaţieĭ generale.

In realitate însă, sub ambele aceste accepţiĭ,— cari complectează la un loc noţiunea pedago-

giei, în cele două ramuri, *teoretică și practică*— ea a fost neglijată. Nici istoria filosofiei nu se ocupă atît de concepțiile pedagogice ale marilor cugetători, deși aceștia aŭ simțit trebuința de a se pronunța asupra problemelor de educație; nici istoria culturală nu insistă asupra instituțiilor de educație, pecît s-ar cuveni, în acord cu rolul decisiv ce joacă ele in determinarea formei și direcției celorlalte instituții.

Dar, în fine, chiar de s'ar face aceasta de istoria generală a filosofiei și a civilisației, se înțelege că o istorie separată, specială, a pedagogiei e necesară. Teoria și practica pedagogică aŭ atîtea probleme speciale complexe, în cît e greu să le stăpînească pe toate spiritul solicitat de multe alte cestiuni și manifestări sociale, de o dată.

Pe de altă parte, e foarte instructiv și important a cunoaște acele probleme in toată esactitatea și intregimea lor—ceea ce nu se poate realisa de cît prin lucrări speciale de istoria pedagogiei, separată de acea a filosofiei și de a culturei generale.

S-ar putea trata, și cu mult folos, deosebit istoria teoriilor pedagogice și istoria instituțiilor pedagogice.

Dar, pentru-că practica se înfluențează și se controlează de teorie, și, la rîndul său, teoria se

modifică după resultatele practicei; pentru-că ele stau în raport de influenţă reciprocă, este cel puţin tot atît de folositor a le urmări treptat pe ambele în paralel.

In acest mod vom proceda noi.

E nevoie însă a ne pronunţa şi în vederea căreï ţinte hotărîte vom face aceste cercetări istorice.

Urmărim numaï constatarea, adevăruluï, pentru satisfacerea trebuinţeï d-ea şti? Avem in vedere şi-un scop practic?

## II.

Din maï multe puncte de vedere se poate trata istoria pedagogieï.

Pe uniï, în studiul istorieï, în genere, îï atrage dorinţa fermecătoare de-a estrage, din desvoltarea continuă a ideilor şi instituţiilor, legile eterne ale spiritului universal, evoluţia cugetăriï cosmice, care se revelează în desvoltarea universuluï moral.

HEGEL, în panlogismul său, consideră toată istoria cugetăriï omeneşti, în diferitele eï perioade istorice, ca desfăşurarea logică a uneï ideï immanente în natura psiho-cosmică. Diferitele epoce ar fi diferite faze de clarificare şi com-

plexitate crescînde ale acestei cugetări divine. Intreaga istorie a culturei ar fi o înlănțuire de premise, un lanț de raționamente obiective, un polisilogism cosmic, care se desvălue cu necesitatea logică absolută.

Orĭ-cît de seducătoare ar fi această intuiție hegeliană, care voiește să ajungă la omnistiența lui FAUST, ea nu mă atrage.

Nu mă ispitesc nici alte puncte de privire, cari totuși esercită asupra-mi o forță de solicitare mult mai mari.

A ne transporta cu intuiția in timpurile despre cari vorbim, așa încît să refacem în mintea noastră viața concretă a unei epoce, a unui popor, să vedem armonia organică, resultînd din constituția și funcția fisiologică a acelei societăți,—iată un scop din cele mai plausibile ce-și propune cercetarea istorică.

Cite instituții, moravuri, legi, cari azĭ ne par anormale, nu găsesc de îndată grație înaintea noastră, cînd le înțelegem. A înțelege, a esplica in toate amănuntele biologice, viața unei societăți; a ne transpune, prin simpatie intelectuală, cu toții, rînd pe rînd: aci în sufletul Egipteanului, aci în acela al Indianului, al Chinezului, Grecului, Romanului; a ne însuși, pentru un mo-

ment, concepţiile şi sentimentele Evului Mediŭ :— această întreprindere, pe cît de ştiinţifică pe atît de practică şi emoţională, o voiŭ părăsi, însă, cu regret. Ea nu va fi punctul esenţial în cercetările noastre de istorie a pedagogiei.

Negreşit, pe cît va fi necesar să facem aceasta, în scopul de-a înţelege naşterea unei teorii, unei instituţii scolare principale, nu vom omite-o.

Dar opera de contemplare intelectuală a întregului acord bio-sociologic, care se leagă, într-o logică corelaţie organică, de acea teorie saŭ instituţie, iată ce mi-ar plăcea să urmăresc maĭ de-aproape, şi totuşi nu voiŭ face-o.

SPENCER ne spune cum se condiţionează, în mod necesar, sistemul de educaţie dintr-un timp, de spiritul, de natura instituţiilor religioase, politice, juridice, de ideile morale, economice, ştiinţifice din acea epocă.

A urmări şi constata aceasta cu documente istorice, din epocă în epocă, dela popor la popor, ar fi de sigur mult maĭ interesant, maĭ instructiv decît o pagină de generalizare sumară a acestuĭ adevăr, care se pune ca o temă de desvoltat. Şi SPENCER espune, în cartea sa *De l'éducation* (chap. II), numaĭ conclusia unor cercetări ce ar maĭ rămînea încă de făcut.

## III.

Ce direcție vom apuca noi? Ce scop vom urmări? E locul să ne facem „profesia de credință“ în astă privință și să declărăm că, orcît de interesant și de atrăgător este felul esplorărilor arătate mai sus, prin satisfacerea curiosității intelectuale, a trebuințelor teoretice și de știință generală, alte considerații ocupă, de-ocamdată, planul întîi al conștinței țării noastre azi—considerații de interes practic, și încă de interes practic immediat.

Trebuințele noastre culturale, faza actuală istorică a desvoltării noastre științifice, ne impune sarcina de a cerceta nu pentru scopul numai de-a înțelege și afla, ci pentru practică, spre a deslega la noi probleme sociale urgente, a estrage, din experiența altor popoare și altor timpuri, învățăminte, sugestii, cu privire la ridicarea nivelului învățămîntului și educației noastre publice.

Interesul conservării, al afirmării noastre intelectuale dictează, în primul rînd, direcția studiilor noastre.

Nu teoria pentru teorie, ci teorie pentru practică, iată cuvîntul de ordine al preo-

cuprilor nostru intelectuale pe toate terenurile.

Primul impuls al scrutării legilor naturei n-a fost trebuința teoretică. Emanciparea intelectului din sclăvia trebuințelor vieței s-a produs relativ tîrziu în omenire. Ocupația curat teoretică este un derivat de lux, o funcție tîrziu desvoltată, după-ce organul cugetării se formase și crescuse deja prin esercitarea lui în deslegarea problemelor relative la primele necesități urgente ale existenței.

Același drum îl urmează, conștient or inconștient, și popoarele în desvoltarea lor.

Generația noastră are de muncit pentru asigurarea vieței noastre intelectuale, pentru organizarea vieței noastre morale.

Treapta inferioară în care ne aflăm, în această privință, se observă nu numai din faptul că ne lipsește o literatură științifică, dar și din lipsa unei divisiuni a muncei intelectuale. Nu se poate conta, ca în alte părți, pe colaborări active, în aceeași ramură, din partea mai multor spirite, cari își împart sarcina și scopurile, astfel ca unii numai să estragă și să grămădească adevăruri obiective, teoretice, alții să culeagă acele adevăruri speciale, formulate gata, fie spre a construi din ele edificii de sisteme sintetice, fie spre a le utiliza în satisfacerea trebuințelor vitale ale timpului lor.

Omul de știință, la noi, este redus, de ordinar, dacă se specialisează, saŭ a deveni inutil epocei sale prin cercetări teoretice abstracte, necerute de trebuințele sufletești ale societății; saŭ a se consuma în dibuiri empirice, căutînd a descoperi leacul durerilor societății sale.

Mai remîne o alternativă, ultima, și singura rațională, în conformitate cu interesele de conservare morală atît ale luĭ, ca individ, cît și ale societății. Această alternativă e de a-și pune înainte clar scopul practic social al epocei, și a strînge materialurĭ și verități în intenția de-a ajuta la deslegarea uneĭ probleme de interes cultural actual.

## IV.

Și care e problema de interes general, isvorîtă din aspirațiile și cerințele mediuluĭ social contimporan, la noi?

Mai e nevoie s-o numesc?

De mai bine de un stert de secol se simte, e pusă în discuții publice, e obiectul meditațieĭ succesive al mai multor legislative.

Reorganizarea învățămîntuluĭ nostru public, plănuită de mai multe proiecte de legi, începută, amînată, reîncepută de atîtea orĭ: apoĭ, în fine, făcută, prefăcută, refăcută iarăși de mai

multe ori—iată problema socială de o capitală importanţă. Dela deslegarea ei înţeleaptă, chibzuită, cu pricepere şi competenţă, sperăm, cu drept cuvînt, afirmarea desăvîrşită a existenţei noastre intelectuale, modernisarea noastră reală, reformarea profundă, aş putea zice renaşterea şi recrearea noastră după principiile spiritului nou, ale unui spirit crescut din experienţa atîtor veacuri de muncă intelectuală, ale unui spirit înzestrat cu forţe şi aptitudini moştenite într'un organism psihofisiologic desvoltat.

Ne luptăm să luăm şi noi partea noastră la moştenirea forţelor şi aptitudinilor morale ale omenirii ajunse în secolul al XX-lea.

Ne luptăm să ne modelăm după inspiraţiile spiritului omenirii, care a cîştigat, în ascensiunea către ideal, poziţii deja superioare.

Nu e destul a trăi într-un veac, spre a trăi înadevăr *viaţa* aceluĭ veac. Intr'un timp dat găsim, între oameni şi popoare, încă pe reprezintanţii epocelor trecute, în modul lor de a gîndi, de a simţi, de a concepe societatea şi lumea, de a privi relaţiile dintre om şi om, drepturile individului faţă cu altul şi cu totul din care face parte, de a-şi explica natura, în genere.

Noi—trebuie s-o recunoaştem — ne luptăm să intrăm în viaţa secolului nostru. O viaţă însă

nu se însușește, dacă se imită numai formele esterioare ale manifestărilor ei. Trebuie să se reproducă forțele interne, fondul, factorii sufletești, funcțiile proprii acelei vieți.

Cel mai important instrument al acestei renașteri morale, este, după-cum se afirmă uneori numai din deprindere, scoala: —scoala, însă, bine organizată, urmărind scopuri clare, având la îndămînă forțe sigure, bine adaptate la rolul lor atît de insemnat și de mare.

Și de aceea încercările repetate de-a reface și perfecționa acest instrument admirabil de renaștere socială—scoala.

## V.

Greutățile problemei nu trebue să ne descurajeze. Nereușita trebue să ne facă a cugeta la causele ei.

Oricari și oricite cauze s-au enumerat pînă acum, s-a uitat una principală. Epoca noastră simte nevoia, simte lipsurile, dar încercările de lecuire s-aŭ căutat pe calea empirismului unui așa zis „bun simț“, care dă asalt celei mai resistente fortărețe de granit, înarmat cu puțin altceva decît buna intenție.

Buna voință, în adevăr, face adesea minu-

ni, în multe împrejurări. Dar oricîtă bună voinţă aş avea eu s. e. să fac acum, înaintea D-voastră, un ciasornic, e sigur, că n-aş reuşi. Orcîtă bună voinţă ar avea cineva din D-voastră să facă din marmură un Făt Frumos, un Apolon, rezultatul încercării lui nu e greu de prevăzut. Nu doară că ne-ar lipsi dragul, sirguinţa, zelul răbdător, cari însoţesc şi producţiile geniului. Dar *exerciţiul face pe maistru.* Exerciţiul, studiul prealabil, frămîntarea şi împodobirea spiritului cu idei, cunoştinţe, forme, metode, procedări, iată condiţia esenţială, care, dîndu-se prealabil zestrea intelectuală necesară, ne ajută a realiza, dacă nu tocmai un Făt-Frumos, cel puţin un chip de om care să nu fie un monstru.

Prin exerciţiŭ înţeleg aici mai mult decît practica uceniculuí, care nu se conduce decît de spiritul imitaţiei altora. Înţeleg acea lege universal biologică, la care e supusă desvoltarea organelor şi a funcţiunilor corespunzătoare; înţeleg *uzul*, care împreună cu *disuzul*, constitue, după DARWIN, cauza fundamentală a variabilităţii spiţilor.

Aici nu e vorba de variaţii în *speţe* umane, după analogia celor animale, ci de variaţii în sensul formării de specialităţi intelectuale, în marele organism al activităţii sociale întregi. Şi aceste specialităţi, cari răspund la funcţi-

uni sociale determinate, se formează prin exercițiul, prin uzul facultăților spiritului asupra unui material de idei anumit, exercițiu îndelungat, continuu, sistematic.

Astfel se formează medicul în o școală anumită, prin concentrarea științelor teoretice către o țintă determinată, prin aplicarea practică a inteligenței la deslegarea unui cadru anumit de probleme. Numai „buna-voință“ de a vindeca omenirea bolnavă, nu ajunge. Și azi se ascultă deja, cu surisul ironiei pe buză, sfaturile empiricilor, cari se conduc numai de „exemplu“, de „imitație“ și „tradiție“ în recomandarea remediilor la cutare sau cutare boală. Se cere pătrunderea rațională a problemei și alegerea mijloacelor de vindecare, în conformitate bine înțeleasă cu legile fisiologice. Așa că la fiece pas artistul medic să fie în stare a desvolta bazele raționale ale rețetei sale, pe-cît permit datele științei de pînă atunci cu privire la efectele fisico-chimice ale medicamentelor, pe de-o parte, și la reacțiunile subiectului, condiționate de vîrstă, sex, temperament, etc.

Empiria nebazată pe, și ne justificată de cunostințe teoretice prealabile sigure, și-a trăit traiul, este o fază trecută, *ein überwundener Standpunkt*, cum zic Germanii.

## VI.

Deşi odată şi arta medicală se afla pe acelaş picior de imperfecţie ca şi cea pedagogică; deşi oamenii se simţiau—fără pregătire prealabilă—tot aşa de capabili a recomanda un remediu la o boală oare-care, după-cum le dicta „bunul simţ“ şi „tradiţia“, ca şi a recomanda mijloacele proprii în educaţie, în conducerea copiilor, în organizarea învăţămîntului public, în direcţia scoalelor, fără a cunoaşte prealabil nici natura omului, nici legile biologiei sociale, nici linia desvoltării culturale în omenire, — astăzi medicina s-a emancipat de această treaptă a empirismului naiv şi omniştient.

Cauza acestei înaintări inegale se poate uşor întrevedea. Era şi va fi totdeauna mai urgent pentru om a-l scăpa de moarte decît de ignoranţă, sau fie chiar de rele apucături. Cînd îşi încredinţează cineva zilele sale, ori ale copilului său în mînele unui om, se uită de zece ori la calităţile, aptitudinile, priceperea şi experienţa lui întreagă. Cine se tulbură de acestea cînd cere unui om să-l înveţe, pe el sau pe copilul său, cetirea, scrierea, o limbă, etc?

In cazul acesta, e dispus mai degrabă să arunce vina pe sine şi pe copil, dacă explicarea

nu se pricepe, decît pe dascăl însuși. Pentru-că, dacă dascălul știe, este o probă că se poate ști; și, că știe, numai încape îndoială—de oare-ce e dascăl. Pe-cînd, dacă bolnavul moare, mai totdeauna nu e vina lui, ci a medicului, care n'a știut cum să-l lecuiască.

De aceea societatea s-a îngrijit de-mult, în special, de pregătirea medicilor pentru cariera lor, dîndu-le din-ce-în-ce mai larg și mai aprofundat cunoașterea omului fizic, pe care e chemat a-l căuta, și posibilitatea exercițiului prealabil în spitale, sub conducerea experților recunoscuți, mai înainte d-a se aventura singuri în societate și a periclita viața oamenilor.

O facultate de medicină există de mult în Europa. O catedră de pedagogie la Universitate este o creație relativ recentă.

Pregătirea specială a oamenilor de scoală, a educatorilor și a celor ce se ocupă cu chestii de învățămînt și educație, este o intenție care, deși s-a manifestat mai de-mult, de-abia în secolul al 19-lea a început să se traducă în fapte, prin instituții reale, ca o *caracteristică* a societății moderne.

Din această societate modernă, noi, cari nu sîntem cei dintîi, nu ne putem făli că sîntem nici dintre cei dintăi. Orgoliul național și dreptatea

ne opresc a spune, însă, că sîntem ceĭ din urmă dintre popoarele culte ale celor doă continente civilizate, Europa şi America. Avem împrejurul nostru vecinĭ, carĭ s-aŭ sprijinit şi se sprijinesc încă pe cultura noastră, lucru care ar trebui să ne deştepte nu numaĭ sentimentul mîndrieĭ, ci şi al răspunderiĭ.

Posiţia noastră culturală explică pentru ce, maĭ mult la noĭ decît în alte părţĭ, faza empirică a cugetăriĭ pedagogice domneşte încă.

Cine ar face numaĭ-decît o vină cuiva din aceasta? *Ultra posse nemo obligatur.* Noĭ privim lucrul ca istoricĭ, şi înţelegem calea actuală de transiţie a culturei noastre; dar, în acelaşĭ timp, înţelegem direcţia de apucat spre a ieşi din ea şi a intra în drumul larg al progresuluĭ, pe care umblă atît de comod, comparate cu noĭ, popoarele zise înaintate în civilisaţie.

In locul diletantismuluĭ,—specialitatea! In locul empirismuluĭ,—experienţa luminată de ştiinţa teoretică corespunzătoare. In locul imitaţiilor admiratoare ale altor popoare,—alegerea critică a mijloacelor de progres adaptate la condiţiile şi natura noastră şi călăuzite de idealul desvoltăriĭ omenirii în genere, ideal degajat din aprofundarea filosofică a istorieĭ universale.

In această alegere critică a mijloacelor închipuite de imaginația noastră practică însăși, ori găsite deja și aplicate de geniul și experiența altor națiuni, ne trebuie un criteriu, pe care nu îl dă decît studiul sistematic al științei pedagogiei generale, al istoriei educației în omenire și al trebuințelor sociale actuale.

Ca se ne îndrumăm către soluții raționale, prima și ultima condiție par a fi suficiente. E destul să cunoști trebuințele actuale și să posedezi cultura specială pedagogică în toată plinătatea ei; să-ți ai spiritul adaptat la întregul sistem complect de probleme relative la educație, și disciplina mintală a exercițiului logic special, cerut de deprinderea și familiarizarea cu nexul de idei special acestei categorii de cunoștințe hotărîte; cu un cuvînt să te fi orientat în topografie, aș putea zice, teritoriului intelectual de esplorat.

Dar, chiar de ar fi suficiente aceste condiții, cînd sînt pe deplin realizate, cîtă înlesnire, cîtă economie de energie și de timp, cînd, în soluția problemelor noastre sociale de azi, putem utiliza esperiența altor popoare!

Esperiența altor popoare, însă, nu se vede atît și numai din instituțiile lor actuale, din legile și regulamentele lor privitoare la organiza-

rea și funcțiunea unor așezeminte, cari parcă ar răspunde la trebuințele noastre.

Esperiența adevărată a altor popoare, esperiența complectă și instructivă, se vede din întreaga desfășurare istorică a lor și din ideile conducătoare în acea desvoltare, deci a) din istoria așezămintelor, care ne arată cînd, cum și pentru-ce au apărut ele în viața socială a unuĭ popor, precum și b) din istoria ideilor relative la acele așezăminte, ideĭ cari adesea le-aŭ precedat, totdeauna le-aŭ modificat, adaptîndu-le la nevoile nouĭ, saŭ le-aŭ prevăzut căderea, le-aŭ condamnat ca improprii saŭ ca *nemai* fiind apte a satisface trebuințele, în vederea cărora s-au conceput și efectuat.

Fără acest studiŭ, așa zisa utilizare a experienței altora se reduce la o servilă și oarbă imitație a formelor uneĭ vieți streine, fără pătrundere științifică și critică în rostul manifestațiilor eĭ vizibile.

Și, în acest caz, adesea se poate întîmpla a imita și lua drept manifestarea unor forțe încă vii și vitale acea ce nu e decît rămășița, pe cale de atrofiare, a unuĭ organ și a uneĭ funcțiĭ sociale, cari aŭ răspuns *odată* unor trebuințe reale în acea țară, dar acum orĭ aŭ fost înlocuite de alte organe maĭ corespunzătoare cerințelor vie-

ței sociale, saŭ acele cerințe au încetat, s-au modificat. Și astfel, în ambele cazuri, avem înaintea noastră forma materială muribundă a unei forțe deja moarte, a unuĭ principiŭ intim deja amorțit.

De multe instituții se poate zice că sînt organe pe cale de atrofiare, fără nicĭ-o necesitate biologică în traiul societăților, și că durează numaĭ în virtutea inerției, ca un reflex sau maĭ bine un *tic* social, contractat odată din nevoie și păstrat încă fără conștiința necesității și existenții luĭ.

Astfel vedem încă pe cer, mulți anĭ după stingerea lor, lumina stelelor dispărute, cari aŭ strălucit odată în toată înflăcarata vibrație a scînteietoareĭ lor existențe.

Pe de altă parte, observarea superficială numaĭ a instituțiilor, a manifestărilor vizibile, existente, ne împedică să observăm viața principiilor genetice cari elaborează, în adîncul frămîntărilor vieței, răspunsul practic la cerințele încă nesatisfăcute ale societății. Organul se conturează deja, viața, funcția lui a luat deja ființă în concepția creatoare a intelectului luminat, fără ca nimic definitiv gata, să se înfățișeze ochiului observator.

Astfel de mult răsar pe cer stelele în adîncimile universului și numaĭ după anĭ și anĭ ajung la ochiul nostru material razele existenței lor.

Saŭ, formulînd cu EMINESCU aceste adevăruri:

*Icoana stelei ce-a murit*
*Incet pe cer se sue.*
*Era pe cînd nu s-a zărit,*
*Azi o vedem și nu e.*

De aceea, ca să profităm de esperiența complectă a popoarelor, nu trebuie să ne oprim la considerarea superficială a stării lor de lucruri actuale. Nu aparența să ne conducă, ci adevarata existență, cugetarea lor și actele lor controlate și conduse de rațiune.

## IX.

In intenția acestei folosințe, cred că se impune direcția studiului nostru de Istoria Pedagogiei.

Vom întreba gîndirea și încercările raționate ale diferitelor epoce din omenire, tot-deauna cu dorința de-a învăța dela ele ceva pentru ridicarea stării noastre de azi.

Natural, a învăța din esperiența timpurilor trecute, însemnează numai un lucru, care e ușor de înțeles, dar totuși trebue spus lămurit. A învăța din experiența veacurilor omenirii, însemnează a culege sugestii de soluții analoage pentru păsurile noastre; soluții nu identice, ci analoage, modificîndu-le cuprinsul după

cuprinsul trebuințelor și naturei noastre etnice.

Din marginile acestui scop delimităm întinderea în trecut a studiului nostru. Nu ne vom opri mult asupra educației la acele națiuni cari n-au fost călăuzite încă de reflexie teoretică, în privința scopului și alegerii mijloacelor de educație.

Ne vor interesa, dintre popoarele antice, natural, cele cari au desfășurat o cultură mai însemnată, *Grecii* și *Romanii*, dela cari poate încă am avea cîte ceva de învățat, în privința cugetării pedagogice.

Ne vor fi și mai direct interesante și instructive, negreșit, popoarele moderne, cu multiplicitatea soluțiilor propuse aproape pentru aceleași trebuințe culturale esențiale comune timpului lor.

Dorința mea ar fi să ajungem la acestea mai de grabă. Dar nu voiu uita consiliul lui ORATIU: *festina lente.* Mă voiu grăbi încet, spre a avea timpul să estragem din fructul cultural al fiecărei epoce sucul substanțial, cu care am putea nutri și întări spiritul.

Dacă hotărnicesc astfel, în marginile utilității practice, cadrul studiilor de istoria pedagogiei, înțeleg foarte bine deliciile intelectuale ce s'ar

putea gusta din modul de a cerceta istoria pedagogiei și din celelalte puncte de vedere espuse deja.

Cînd bate însă la ușă foamea, iese poezia. Cînd interesul *afirmării* vieței intelectuale vorbește, trebuie să aștepte interesul alintărilor speculative, fără aplicație practică mai apropiată.

Va veni și la noi timpul dorit al acestei delectări teoretice. Generația ce-l va apuca va duce o viață intelectuală mai înaltă, dacă nu mai fericită decît noi.

Dar nu ne plîngem. Avem pe de-o parte conștiința plăcută a esercițiului forțelor în deslegarea unor probleme de utilitate văzută pentru timpul nostru. Iar, pe de altă parte, avem mulțumirea că vom fi ajutat, prin silințele noastre, la genesa unei epoce mai norocite.

---

## Prelegerea II.

—

### EDUCAȚIA LA POPOARELE SĂLBATICE.

I. Bogăția de sugestii a istoriei pedagogiei moderne datorită asemănării condițiilor de viață a popoarelor noui. Ce folos s-ar putea estrage și din cunoașterea ideilor și mijloacelor de educație ale popoarelor vechi, nu numai Greci și Romani, dar și Indieni, Chinezi, Evrei, Egiptenî, etc.—Sugestii *positive* și *negative*.

II. Chiar cunoașterea modului de educare al sălbaticilor nu e de tot fără folos. Surprinderea unei asemănări eventuale între modul de a fi actual cu vre-o formă inferioară de manifestare trecută, trezește sentimentul mîndriei și dă impulsia propășirii. „Strigoii" culturali.

III. Educația sălbaticilor nu e condusă de principii teoretice. Instinctul de conservare individuală și socială, călăuză în alegerea sistemului de mijloace educative. —Înțelesul cuvîntului educație aplicabil la sălbatici.—Esemplul și imitația ca factori de adaptare la omogenitatea mediului social.

IV. Acord între pornirile firești și sugestiile mediului; între cerințele vieții și acțiunile de învățat prin imitație și esemplu. *Aforizma*: *non scholae sed vitae* numai la civilizați, abătuți dela natură, se putea ivi cu înțeles.

V. Obiectul esențial, aproape unic, de atenție în edu-

cația sălbaticului e corpul, în înfățișarea lui esterioară. Schilodirile și tatuările trupești în educația salbaticilor și sufletești în a civilisaților.—Resturi de educație fizică sălbatică în civilizația de azi.

## I.

Conform scopului pus înaintea cursului nostru de istoriea pedagogiei, ceea-ce ne-ar interesa mai de aproape ar fi *istoria educației* și *teoriilor pedagogice moderne*. Din acestea am estrage învățăminte mai direct aplicabile și utilizabile la trebuințele noastre pedagogico-sociale.

Esperiența popoarelor moderne se face, la toate, relativ aproape în aceleași condiții. Imprejurările vieței moderne sînt relativ aceleași la toate popoarele din Europa și America. Natural, deci, că atracția scopului nostru ne va face să ne grăbim mersul către timpurile noastre, mai bogate și sugestii utile.

Cu toate acestea, nu trebue să credem că, în esperiența popoarelor vechi, nu vom găsi multe povețe pentru viața noastră de azi.

Și nu vorbesc numai de instituțiile și ideile poporului Grec și Roman. Cultura și esperiența lor e baza culturei și civilisației noastre. Ba încă multe din formele biologico-sociale, necesare timpului lor, durează fără necesitate și

ază și strîng în cercuri arhaice și anachronistice libera desvoltare a organelor corpului social modern. Aceasta însemnează că, fără să vrem, trebue să contăm pe trecutul glorios și plin de vitalitate al *Grecilor* și *Romanilor*. Ultimele ondulații ale valurilor cugetării și culturei lor practice s-au revărsat pînă la noi.

Dar chiar esperiența altor popoare, pe cari *Grecii* orgolioși, în meritata lor mîndrie, îi numia *barbari*, ne va fi de folos, dacă vom ști a distinge și alege consiliî din încercările și reflexiile lor pedagogice.

*Indienii*, *Chinezii*, *Persii*, *Egiptenii vechi*, ne vor servi uneori de călăuze înțelepte și positive, alteori de magistri *negativi*; ne vor îndemna adică uneori la imitarea preceptelor și esemplului lor practic, în atingerea unor scopuri bune, dorite și de noi; alte-ori ne vor servi de avertisment, arătîndu-ne, în concreta desfășurare a vieței lor istorice, consecuențele naturale ce ies pentru societate din funcțiunea unor instituții și din bazarea pe niște principii, cari poate ne sînt comune, noă și lor, saŭ cari ne ispitesc a le pune la temelia clădirii noastre pedagogice și scolare.

## II.

Ceva mai mult. Din acelaș punct de vedere, nu va trebui să ne pară cu totul nefolositoare pentru omenire, și în special pentru scopul nostru, viața și esperiența popoarelor sălbatice. Chiar ele ne pot da oare-cari sfaturi positive; și n-ar fi de loc imposibil ca chipul lor tatuat să ne facă, din cînd în cînd, semne de prieten încercat, care voiește să oprească pe altul dela săvîrșirea unui pas periculos, dela repetarea unor încercări cu urmări fatale recunoscute. Poate unele părți din socio-biografia salbatică ar juca adesea rolul de deșteptători ai conștiinței asupra situației noastre proprii. Ne vom vedea, poate, și surprinde trăsăturile în oglinda trăiului și tendințelor lor. Și, vorbind noi, Europeii moderni, de populațiile și hoardele Americei, Africei, Oceaniei, ne vom trezi, poate, une-ori cu un fior de recunoaștere de noi înșine, în starea întunecată a veacurilor moarte și îngropate în negura trecutului depărtat; ne vom simți în ghiarele „strigoilor“ invizibili ai spiritului care a trăit în faza inferioară a vieței strămoșilor seculari. Și oroarea ce ne va apuca de prezența în sufletul nostru a acestor moaște parasitare ale altor suflete fără repaus în groapa lor istorică, ne va

da curajul de a smulge din noi rădăcinile moarte ale trecutului şi a sili „strigoii“ sufleteşti să reîntre în liniştea mormîntului şi să redea celor vii pacea şi libera desvoltare a vieţei lor normale.

Înţeleg prin *strigoi*, acele instituţii, legi, tendinţe, păreri, acele sisteme şi credinţe, acele dogme şi obiceiuri cari n-aŭ altă raţiune de-a fi decît că *aŭ fost*, n-aŭ alt sprijin decît tradiţia. Ele sînt manifestări biologico-sociale cari şi-aŭ avut rostul lor odată, s-aŭ ridicat pe temeiul unei raţiuni suficiente, fie că au răspuns unor nevoi ale tipului, fie că se armonizau cu restul ideilor, cu suma cunoştinţelor crezute ca sigure în acea epocă. Raţiunea lor suficientă însă a dispărut azi. Ele nu mai răspund nici nevoilor practice ale timpului, nici nu mai staŭ, din punct de vedere teoretic, în concordanţă logică cu datele intelectuale admise şi crezute ca sigure în timpul nostru. Îşi supravieţuesc loru-şi ; duc viaţa moartă a trecutului, nu se împărtăşesc din isvorul vieţei vii a presentului. Impedică şi tulbură, din contra, realizarea aspiraţiilor nouă, întîrzie adaptarea la noile condiţii de existenţă, se opun evoluţiei naturale a vieţei sociale, plimbîndu-şi scheletul lor descărnat şi pămîntos pe stradele oraşelor moderne, ca nişte gardieni geloşi de li-

nistea stagnației, și scuturîndu-și desperat oasele mucegăite ale brațelor lor invidioase la fereastra celui ce cugetă la reforme și unde se proiectează mijloace pentru îndrumarea către un ideal modern de viață.

Aceștia sînt strigoii. Ei sînt vechi, de pe timpuri preistorice, și sînt noui, de eri. Dar sînt de-o potrivă morți resculați și turburători. De o potrivă, sabia de foc a rațiunii trebuie să-i alunge în negura mormîntului lor istoric ori preistoric.

## III.

Educația sălbaticilor nu e condusă de principii teoretice. E totalitatea mișcărilor și manifestărilor de adaptare la mediu, la condițiile de viață.

S-au transmis din tată în fiu oare-cari deprinderi de reacție potrivite la împrejurările obișnuite ale mediului. Reacțiile s-au înnemurit din *întîmplare* or s-au ales din *reflexie* pe baza experiențelor anterioare. Ele sînt productul relativ spontan, instinctiv, nereflectat al spiritului, al voinței.

Dacă este să găsim și să stabilim un principiu, pe baza căruia s-au ales acele categorii și manifestări ce dau naștere deprinderilor și moravurilor, acel principiu, un principiu înăscut de

acţiune, nu este un produs al meditaţiei conştiente, al gîndirii calculatoare, ci o lege biologică adîncă şi generală, care se esercită fără ştirea şi voia reflectată a individului, în mod natural şi inconştient.

Acel principiu este conservarea individului şi a speţei.

In vederea immediată a conservării se nasc întreprinderile selbaticului, saŭ în vederea unor plăceri immediate, sub impulsul unor dorinţe senzaţionale. Sistemul de mijloace pentru adaptarea la mediu, la condiţiile de traiu, saŭ la satisfacerea unor trebuinţe sufleteşti simple, dar imperioase, sistem născut astfel spontan din acţiunea şi reacţiunea reciprocă a individului şi societăţii faţă cu natura, formează ţesutul sociologic prin care trebue să treacă or-ce individ nou venit.

Trecerea prin purgatoriul de forme, deprinderi şi moravuri deja cristalizate, şi cu atît mai immutabile şi rigide cu cît raţiunea originii lor se perde în „noaptea timpului“, modulează pe individ după tipul aproape omogen al mediului şi constitue aceea-ce se poate numi educaţia lui.

Cuvîntul *educaţie* se ia aici în sensul lui larg, cuprinzînd în connotaţia sa toate influenţele venite dela mediul social, fie acelea intenţionate în

scopul conştient al formării omului, fie ne-intenţionate, numai prin forţa esemplului.

Această modelare a individului se face pe baza principiului *imitaţiei* şi a *esemplului*.

Cei mari servesc de model viu şi concret celor mici şi neformaţi. Aceştia se uită la ce fac cei dintîi, şi repetă, în fiinţa lor întreagă, modul de-a fi şi de-a se manifesta al acelora. Iar modelul de imitat este cu atît mai simplu şi mai omogen, cu cît societatea se află pe-o treaptă de desvoltare mai inferioară, unde divisiunea muncei sociale n-a produs diferenţiarea specialisărilor, cari dau naştere la organe sociale deosebite, corelate între ele, întocmai ca organele corpului animal. Aceste organe, neasemănate între ele, formate din elemente modificate în vederea constituirii şi funcţionării particulare a părţii corporale în care se află, colaborează împreună către un scop unic: conservarea şi buna-starea organismului animal, sau organismului social, în cazul de faţă. Sînt deci supuse şi la legea *integrării* organice.

Cînd organismul, fie animal fie social, este însă inferior, diferenţiarea fisiologică este negreşit redusă. Găsim funcţiuni multiple şi variate cumulate în cîte-va organe, cari se deosebesc, din această cauză, puţin între ele, şi deci se pot suplini uşor în activitatea lor unele prin altele.

Omogeneitatea socială are avantajul liniştei sufleteşti ce o dă siguranţa punctului de plecare şi claritatea ţinteĭ de ajuns. Indoiala nu pătrunde încă spiritele asupra scopurilor şi mijloacelor de ales, spre a înnemeri şi a realiza cel maĭ frumos şi demn tip de viaţă. Tipul de viaţă este unul şi acelaş, hotărît şi neîndoios, ba inevitabil, cu puţine variaţiĭ pentru puţinele diferenţieri de funcţie socială, condiţionate de vîrstă şi sex, saŭ uneorĭ de poziţia socială ereditară.

A pune, în o astfel de societate, întrebarea: care e scopul educaţieĭ? dacă s-ar înţelege, ar părea o întrebare oţioasă, poate absurdă; cum s-ar părea fluviuluĭ, ce merge drept la mare, pe drumul său de secole, întrebarea: care e drumul cel maĭ drept ce duce la mare?

Şi tipul general de viaţă se cristalisează în fiinţa nouluĭ individ prin forţa esemplului şi a imitaţieĭ.

Astfel învaţă copilul sălbateculuĭ, prin *imitaţie*, deprinderile şi gustul practicelor de cruzime, de hoţie, de superstiţiĭ, întrebuinţarea talismanelor, a podoabelor esterioare, menite a deştepta sentimentul spaimeĭ şi al admiraţieĭ; gustul pentru băuturile ameţitoare, pentru amuzamentul feroce, pentru distracţiile sălbatice cu artele lor copilăreşti, cu muzica lor sgomotoasă, cu plastica lor informă,

cu danţurile lor fioroase, indecente saŭ răsboinice, bazate pe principiul simulării actelor de o duşmănie militantă săŭ de un erotism lubric.

## IV.

Nu e vorbă, aceste gusturi şi deprinderi—pentru a căror cunoaştere mai amănunţită să se vază descrierile sociologilor şi etnologilor [1])—nu se contractează numai din influenţele educătoare indirecte ale mediului.

Nu trebuie să se creadă, că, dacă acest mediŭ ar varia, dacă un copil de sălbatic ar fi transplantat într'un mediŭ european civilizat, resultatul ar fi în fond cu totul altfel, că am obţine cumva, vr-odată, din capacitatea craniană, intelectuală şi morală, a unuĭ Negru un eroŭ al civilizaţieĭ.

Inclinaţiile lor naturale nu merg deloc mai departe de solicitările mediuluĭ; şi influenţele esemplului nu contrazic mult apucăturile şi aptitudinile lor înnăscute, ereditare.

Gustul hoţieĭ, beţieĭ, cruzimiĭ, etc., nu sînt numaĭ deprinderi contractate, nu sînt numaĭ înclinaţiĭ ciştigate prin exerciţiul provocat de esemplu, întărit de imitaţie; ci corespund chiar unor în-

1) Vezi, bunioară, LETOURNEAU, *La Sociologie d'après l'Ethnographie*. Paris.

clinări naturale, datorite evoluției lor psihologice inferioare.

Afară de acestea, ceea-ce se cîștigă mai positiv, ca adaptare la faza lor de civilizație primitivă, este cunoașterea fabricării și întrebuințării instrumentelor grosiere, a armelor lor de apărare și de vînat.

Sub călăuzirea celor maturi învață sălbaticii a pescui, a vîna, a distinge și utiliza proprietățile lumii organice și anorganice, a cunoaște obiceiurile animalelor, proprietățile lucrurilor și plantelor, obiceiurile și calitățile populațiilor învecinate, modul de a se apăra și de a le ataca. Învață deci tot ce le este necesar în lupta pentru traiu, tot ce e folositor în viața lor de toate zilele; învață pentru practică, pentru conservarea și fericirea lor terestră, pentru asigurarea încontra relelor venite dela lucruri și spirite.

Sistemul lor de educație e crescut din rădăcina nevoilor reale, e adaptarea la condițiile existente ale vieței.

Această desvoltare spontană, naturală, a unui sistem de educație, e critica evidentă a degenerărilor rafinate ce se întîlnesc în sistemele de educație ale popoarelor civilizate, unde considerații artificiale impun, ca modă socială, învățarea

unor lucruri, a căror utilitate e greŭ de dovedit pentru viaţă.

Din experienţa popoarelor civilizate s-a ivit nevoia de-a se striga: *non scholae sed vitae discimus.* Pentru conştiinţa simplă, naturală, nepervertită deşi nedesvoltată, a sălbateculuĭ, nu se înţelege ce va se zică a se învăţa ceva numaĭ ca să se ştie, fără a fi de utilitate individuală saŭ socială.

*Credinţele* şi *superstiţiile* lor, carĭ joacă rolul ipotezelor noastre filosofice despre lume şi suflet, le ajută a se orienta în cosmos, pe-cît gradul lor de inteligenţă şi esperienţă le permite. Învăţarea practicelor folositoare traiuluĭ le dă mijlocul conservăriĭ şi asigurăriĭ buneĭ lor stărĭ relative.

Vina lor deci—dacă se poate socoti asta o vină —nu stă în punctul de plecare, în principiul fundamental al educaţieĭ, ci în imperfecţia mijloacelor necesare la realisarea luĭ concretă.

Numaĭ în educaţia popoarelor civilizate se constată, adesea bunioară in programa scoalelor, lipsa cunoştinţelor cerute imperios de necesităţile sociale ale timpuluĭ, şi în schimb presenţa altora nefolositoare; se constată asemenea, nu rare-orĭ, nepotrivita propunere a celor necesare, astfel că modul lor de predare nu tinde a ajunge la scopul lor educativ.

Să se justifice bunioară *lipsa* din învăţămînt a

cunoștințelor mai aprofundate economice, sociale, politice, al retoriceĭ proprii zise. Pînă mai deunăzi, studiul limbilor slave, la noĭ, lipsia chiar din învățămîntul superior.

Să se justifice, asemenea *prezența* limbelor moarte, saŭ metoda de predare actuală a limbelor, istorieĭ, literatureĭ, etc.

## V.

Dacă ne întrebăm: oare sălbaticiĭ nu pun preț deosebit pe nicĭ-o achisiție a esperienței lor, așa ca să creadă de nevoie a o comunica și transmite voluntar și intenționat urmașilor? Sociologia ne dă răspunsul, indicîndu-ne, pe de-o parte, ideia și felul sentimentuluĭ ce au eĭ pentru copiĭ, pe de alta, inclinațiile lor favorite și pasionate pentru niște modalități de *infățișare* fizică *exterioară*.

Copilul, ca și femeia, e la dînșiĭ un *animal domestic*, în unele părți chiar mai puțin considerat și respectat decît animalul.

Dacă se întîmplă că împrejurările scapă pe un copil de a fi ucis saŭ mîncat de părinții săĭ, ceea-ce atinge culmea dragosteĭ sălbatice, apoĭ el nu ajunge nicĭ-o dată la maturitate cu formele și proporțiile naturale ale corpuluĭ.

Sălbaticul are un ideal de educaţia corpului, după care îl modelează, întocmai cum civilisatul are un ideal, după care caută a ciopli şi sculptura sufletul, dispoziţiile psihice, inteligenţa, sentimentul şi voinţa.

Noi numim acele idealizări corporale ale sălbatecului mutilări, schilodiri. Poate că timpurile viitoare, mai luminate asupra idealului şi mijloacelor educaţiei, ar avea dreptul să numească tot aşa modificările ce introducem noi în formele şi funcţiile sufleteşti ale copilului. Cel puţin ROUSSEAU a zis-o deja pentru timpul său, şi critica lui rămîne în parte în vigoare şi în timpul nostru, în timpul cînd domneşte deplorabilul *stupor paedagogicus*, prostia fabricată în şcoli, din nechibzuita alegere, dispunere şi predare a objectelor de studiu.

Sălbatecul dă o atenţie particulară formei esterioare a corpului, nu numai podoabei, gătelei, dar fasonărei chiar a părţilor corporale.

Aci stă, se poate zice, educaţia propriu zisă la sălbateci. Individul care n'ar avea buza perforată şi străbătută de un metal saŭ un lemn, saŭ n-ar avea nasul turtit artificial şi împodobit de vr-un obiect înfipt de-a curmezişul, ca o agrafă în cravata bontonistului superficial modern; indivi-

dul care n-ar avea obrazul și corpul tăiat și întretăiat, *tatuat* în diferite sisteme de condeiare, figurînd plante și animale ; sau care n-ar avea capul deformat după un model, redus la niște proporții de alungire saŭ turtire, determinate de uz și tradiție, etc., este un individ perdut în opinia semenilor săi.

Nu e nevoe să mai fac aproprieri între aceste tendințe ale educației sălbatecilor și între unele obiceiurĭ ale societăților noastre culte. Pedagogiĭ și medicii s-aŭ rîdicat de mult în contra deprinderiĭ de-a se sugruma aproape copiĭ micĭ în scutice și fașe. Și, în ce privește siluita defigurare pseudo-estetică a corpuluĭ, siluire ce pricinuește atîtea pagube sănătății și buneĭ dispoziții sufletești, să mai amintesc oare *corsetul*, acest product al industriĭ moderne așa de criticat, uneorĭ cîntat, totdeauna însă căutat ?

Sălbateciĭ, ca să-și perfecționeze cultura corpuluĭ, își colorează fața, buzele, dinții. E curios a observa încă în societățile noastre resturĭ destul de vivacĭ ale acestuĭ sistem primitiv de educație. Nu mai vorbesc de întrebuințarea esternă a unor substanțe destinate a da obrazuluĭ și buzeĭ un anumit colorit. Se știe că sulimanul domnește la noĭ în grad invers proporțio-

nal cu adevarata cultură. E în vigoare mai ales la mahalale și la țară.

Dar instinctul neluminat al frumosului rău înțeles conduce spiritul chiar la întrebuințarea internă a acidelor, în scopul de-a determina o coloare morbidă, „paloarea“ așa zisă poetică, simpatică și melancolică. Cine nu știe ce rol joacă, din nenorocire, pela scoalele secundare de fete, lămîia? Iar în familii, pe lîngă lămîie, oțetul?

Nu sînt acestea practice, pornite din acelaș spirit de educație corporală, pe care îl găsim la sălbatici?

Iată cum cunoașterea vieței și educației sălbaticilor ne poate fi de oare-care folos. Chiar de la ei luăm îndemnuri positive și preventive, de cari ne putem servi pentru îndreptarea noastră.

## Prelegerea III-a.

—

### EDUCAȚIA ÎN INDIA.

POPOARE ÎN STARE DE NATURĂ, DE CULTURĂ ȘI DE CIVILIZAȚIE.

I. „Starea de natură“. Deosebirea dintre starea naturală și culturală sau de civilizație. Deosebire cantitativă. Evoluția stării de natură către cea de cultură și civilisație.

II. Nuanța de înțeles a termenului „cultură“ și „civilisație“.

III. Educația la *Indieni*.—Științele din *Veda*. Importanța, cultivarea și „cultul“ limbei. Clasicismul indian. Logica și matematica.

IV. Clasele sociale și privilegiile învățământului. *Brahmanii*. Durata studiilor, cel puțin 20 ani; une-ori toată viața. Diploma conferia dreptul chiar la fericirea eternă.

V. Sfințenia scoalii, cărții, învățăturei și învățătorului.

### I.

Dela popoarele sălbatice, în stare de natură trecem la descrierea educației la popoarele culturale și civilizate.

In această formulare de idei găsim espresii cari trebuesc esplicate.

Am zis popoare în stare de natură. Astfel sînt considerați sălbateciĭ.

Ce va să zică popoare *în stare de natură*?

Strict luat lucrul, nu există popoare în afară din starea „naturală“. Tot ce se găseşte în natură, e natural: supus *la*, şi esplicabil *prin* legile ei.

Ca să înlăturăm or-ce neînţelegere, să ne dăm seama de ce va să zică *stare naturală*, saŭ „de natură.“

Cuvîntul *natură* are aicĭ, în mod vădit, doă accepţiĭ amestecate: a) accepţia de stare *primitivă*, şi anume stare iniţială, simplă, originară, în timp; şi b) stare de desvoltare *spontană*, imediată, călăuzită nu de principiĭ raţionale premergătoare, nu de teoriĭ conştiente, ci de principiĭ latente, active, lucrînd ca niştе legĭ naturale, nerevelate intelectuluĭ şi observăriĭ metodice.

La aceste accepţiĭ se adaugă, ca un corolar: simplicitatea organismelor psiho-individuale şi biologice—lipsa uneĭ diferenţieri de muncă, de funcţie a membrilor, lipsa uneĭ adaptăriĭ colective maĭ complexe şi maĭ înaintate la condiţiile de viaţă socială.

Aceste caracterizări schiţează deja, prin contrast, noţiunea unuĭ popor cultural, în opunere cu acea a unuĭ popor în aşa zisa stare de natură, primitivă.

Pe-cînd la acesta domină mişcarea şi manifestarea nereflectată, voinţa inferioară, sensaţi-

onală, instinctul; la popoarele culturale, civilizate, domină mai mult voința rațională și raționată. Activitatea se conduce de principii teoretice generale, nu e de natura reacției immediate, necontrolată de reflexie și de regulĭ de viață.

Iată de ce se atribuie, cu oare-care dreptate, popoarelor primitive epitetul de copile, de popoare în faza de copilărie a omenirii. Această noțiune e totuși relativă, ne putem închipui trepte numeroase.

Pe de altă parte, cum să tăgăduim popoarelor primitive oare-care grad de cultură și ceia ce s-ar putea numi: civilizație primitivă? Au și ele regulile lor de viață, după carĭ se călăuzesc; au, ce s'ar putea numi, „filosofia“ lor teoretică și practică, negreșit nu formulată în dogme și cărți savante, dar cristalizată în obiceiurĭ și tradițiĭ, carĭ reglementează și dă direcție anumită pornirilor individuale, supunîndu-le unei norme.

Găsim și la ele un început de diferențiare a muncii sociale: găsim un șef, o clasă socială de luptătorĭ, o aristocrație de vîrstă și de forță.

Cestiunea, în această clasificare etnologică, este nu de-a ne baza pe un criteriŭ de distincție tranșant, ci pe deosebirĭ de grad și cantitate

în reala funcționare a unor principii și condiții normale de esistență socială.

Cine mai admite azi conceptul unei stări de natură, în care omul n-ar fi trăit de fel în societate, ci ar fi trăit isolat și în stare de *bellum omnium contra omnes?*

Sociabilitatea nu e doar un product al reflexiei, cum credeau mai ales raționaliștii secolului 18-lea, ci un derivat practic al naturei, al organizației sufletești și trupești a omului. Dar această tendință către socializare e supusă evoluției. Simpatia se desvoltă în omenire treptat, întinzîndu-se dela familie la grupuri din-ce-în-ce mai întinse de oameni. Lărgirea simpatiei atrage după sine sporirea relațiilor interumane, cari sînt supuse la legi bio-sociologice naturale, menite a realiza și conserva bună-starea și fericirea totalității grupului omenesc. Aceste legi, inerente vieței sociale, aceste condiții naturale de sănătate și fericire socială, ca și legile vieței individuale, ca și legile fiziologice, devin treptat conștiente pentru intelectul observator. Și observați că ele sînt cari formează, în mod spontan și instinctiv, baza de inspirație a legiuirilor positive, a dreptului și moralei, a regulelor de apreciare, după cari opinia publică laudă saŭ critică activitățile indivizilor și or-ce manifestări omenești.

Esperiența raporturilor față cu natura și cu mediul social dă naștere științelor cosmologice și neologice; și acestea, la rîndul lor, servesc de bază, cu legile lor, la crearea de instituții, de organizații culturale, fie pentru darea dreptății, fie pentru conservarea în afară a corpului social, fie pentru procurarea și elaborarea mijloacelor de bun traiŭ fizic, fie pentru transmiterea la noile generații a esperienței de pînă în momentul de față. Ce sînt acestea altceva decît trebuințele sociale din cari s-a născut breasla judecătorilor, a luptătorilor, a preoților, industriașilor și comercianților, profesorilor, etc.?

Cu cît experiența raporturilor față cu mediul fizic și social grămădește mai multe fapte și degajează mai multe legi, naturale și morale; cu cît instituțiile, menite a asigura fericirea complectă a societății, se înmulțesc și se organisează mai rațional, în vederea scopului, cu atît zicem că un popor stă în cultură și civilisație mai presus de altul.

## II.

Am introdus doi termini, referitori la doă noțiuni deosebite, cînd am zis **cultură** și **civilisație**. Să lămurim puțin aceste idei.

In istorie adesea se face distincție între popoare culturale și popoare civilizate. Civilizația este o treaptă superioară a culturei: este cultura potentată pînă la gradul organizării ei principiale, pînă la transformarea și întemeiarea individului ca factor conștient și solidar în funcțiile sociale.

Dacă o cultură înaintată e condiționată de o înnaintată divizie a muncei, o civilizație adevărată e condiționată de o integrare a activităților diferențiate, în vederea fericirii generale, pe baza unei simpatii largi și aprofundate.

O cultură desvoltată poate sta alături cu o diferențiare unilaterală și esclusivistă, cu o alcătuire bunioară a societății pe caste.

O civilisație se întemeiază pe desvoltarea individului în vederea nu numai a specializării ei, ci și a conștiinței solidarității și contopirii lui cu totul din care face parte.

Cultura se poate rezema pe practica tradițională și oare-cum sacramental cristalizată.

Civilisația admite factorul raționalității și al readăptării continue pe baza constatărilor critice, în conformitate necontenit cu principiul și idealul omenirii din-ce-în-ce mai bine înțeles.

De aceea popoarele culturale sînt relativ staționare; cele civilisate sînt în perpetuă devenire, în perpetuu progres.

La cele dintîi găsim predominînd actul reflex social, tradiția, obiceiul ; la cele de-al doilea reflexia critică, rațiunea teoretică, practica rațională,—pe-cînd, la popoare zise primitive, în stare de natură, predomina instinctul.

Astfel se poate esplica pentru-ce popoarele orientale vechĭ se subsumează de multe orĭ sub denumirea de popoare *culturale*, nu *civilizate*.

E o distincție fină, întemeiată iarăși nu pe o caracteristică tranșantă, ci pe o notă cantitativă. Căcĭ de altminterĭ și la popoarele civilizate constatăm acțiunĭ sociale reflexe, deprinderĭ consacrate, tradiționale, relativ immutabile. Dar factorul transformator totuși e, la acestea, în grad maĭ vizibil decît la cele zise culturale.

Dar parcă la popoarele culturale nu găsim o civilizație, nu găsim știință, artă, filosofie? Ba da, însă nu sînt așa întinse în corpul social, nu formează un focar de sinteză sufletească comună, nu alcătuesc o avere intelectuală obștească. Și, afară de aceasta, să notăm că se consideră de origină supraomenească, divină, se înconjură de mister și de respectul autoritarismului, se primește și se transmite relativ fără alterărĭ, ca ceva sacru. Ceea-ce face omul, omul poate desface. Ceea ce se consideră ca un dar dela zeĭ, omul nu se crede capabil de a-l controla, discuta, critica și deci amenda, la nevoie.

## III.

Să vedem în scurt cîte-va date mai sugestive din educaţia popoarelor orientale vechi.

Incepem cu *India.*

Intreaga civilizaţie a *Indiei* se întemeiază pe cartea sfîntă a ei, pe *Veda*, al cărui fundament intelectual e compus din himnuri către zei, din rugăciuni şi formule religioase, întrebuinţate la cultul divin şi la sacrificii.

La conţinutul propriu zis al acestor texte sfinte se adaogă, ca părţi suplimentare, nişte interpretări şi lămuriri teoretice, dogmatice, didactice, din cari au ieşit cele zece ştiinţe ale Indiei:

1) fonetica, 2) doctrina ceremonialului, 3) gramatica, 4) exegesa, 5) metrica, 6) astronomia, 7) jurisprudenţa, 8) legenda, 9) logica şi 10) dogmatica.

Interpretările şi studiile *limbistice*, fonetica, gramatica, metrica, formează partea capitală în preocupaţia ştiinţifică a Indienilor. Se da limbei un cult, aproape ca unei divinităţi. I se adresau chiar imnuri [1]). In învĕţămînt se da cea mai mare importanţă studiului ei. Şi se înţelege uşor pentru ce. Pentru un cuvînt de utilitate.

1) 1. OTTO WILLMANN, *Didaktik als Bildungslehre* I, 119, sq.

Nu doară că Indienii simțiau nevoia de-a cultiva limba maternă, ca unul din mijloacele sociale și culturale cele mai puternice, ca un factor de influență asupra semenilor, cum concepeau arta vorbirii Sofiștii la *Greci*. Dar limba vorbită mergea la dînșii din-ce-în-ce pe căi mai depărtate de limba scrisă, de limba literară sacră a *Vedei*, care devenea tot mai mult o limbă relativ moartă.

*Indienii* nu cunoșteau însă argumentele didactice invocate de moderni spre a salva învățămîntul unei limbi ce nu mai trăiește; nu cunoșteau nici argumentul „gimnasticei intelectuale", nici al „culturei clasice a spiritului". Ar fi putut invoca însă cuvîntul, ce se punea înainte pentru învățarea limbei latine: necesitatea de-a ceti în limba moartă opere importante și instructive. *Veda* era cartea sfîntă a culturei lor. De aceea, între mijloacele de-a ajunge la fericirea eternă, se cerea cunoașterea limbii literare sacre. Se poate închipui argument mai puternic? Clasicismul literar antic al scoalelor moderne n-a recurs încă la dînsul.

Mai tîrziu, în secolul 6-lea a. ch., studiul limbei se desvoltă, pînă la producerea unei retorici și poetici, în care se trata despre valoarea și însemnătatea cuvintelor, despre diferite feluri de stil, despre greșelile de compozi-

ţie, şi chiar despre arta vorbirii, despre figurile retorice, cari împodobesc discursul.

La aceste ştiinţe, relative la limbă, se adaugă, după importanţă, logica. Ea trata despre *percepţie*, despre *raţionament saŭ conclusii*, şi despre *autoritate*, ca cele trei isvoare de convingere. Ba încă acest studiŭ nu s-a mărginit a fi predat de învăţaţi oficial recunoscuţi, de Bramanî, ci se iviră chiar profesorî speciali, cari jucaŭ rolul Sofiştilor, consideraţi de Bramanî ca niştе „flecari“.

Pînă aci vedem cultivate şi predate maî mult ştiinţele neologice. Învăţămîntul Indienilor pare a fi fost predominat de principiul clasicismului.

Dintre ştiinţele zise exacte, găsim *astronomia* şi *matematicile*, destul de iubite de spiritul uneî ţărî, unde se zice că s-a descoperit jocul cel maî condiţionat de calcul şi de combinărî în raporturî de spaţiŭ,—şahul. *Matematica* însă era păstrată ca un studiŭ privilegiat al preoţilor.

## IV.

Bramanii, clasa superioară a cultului Indienilor, deposedariî şi reprezentanţii autorizaţi ai ştiinţei, produşi din chiar capul Zeului, eraŭ pro-

fesorii poporului, adică ai claseĭ războinicilor și ai claseĭ muncitorilor, carĭ aveaŭ dreptul a cunoaște conținutul *Vedeĭ*. Clasa desmoștenită Sudra este esclusă cu totul.

Grade de privilegiĭ se stabilesc și pentru cele trei clase fericite. Copilul brahmanului e admis la învățătură dela 8 anĭ, al războinicului dela 11 și al lucrătorilor dela 12 ani. Toți elevii se strîng pe lîngă un Brahman, staŭ în casa lui, fac pe ucenicul.

Și durata studiului se calculează cu zecimile de ani. Căcĭ Veda e mare și profundă ; e compusă din patru părți, și pentru fie-care parte nu trebuie maĭ puțin 12 anĭ de studiŭ : scoala aceasta patriarhală n'avea deci o durată maĭ mică de 48 anĭ ! De aceea unii elevĭ rămîn toată viața pe lîngă dascăl ; alții isprăvesc cam după 20 ani. Cînd se încheie învățămîntul, se sevîrșete o festivitate și se serbează *a doa naștere* a absolventului. Această diplomă e destul de importantă : ea dă titularului speranța și dreptul la fericire în lumea aceasta, dar maĭ ales în cealaltă.

## V.

Predarea învățămintului Vedeĭ se făcea aproape cu sfințenia și gravitatea uneĭ slujbe divine, unuĭ cult bisericesc. In Rigveda se indică pre-

scripţiile anumite cum să se procedeze în lecţiuni.

„Astfel să facă învăţătorul instruirea copiilor ce s-au devotat lui şi studiului. Să se aşeze într-o parte bună a orizontului, spre Ost, Nord sau Nord-Ost. Elevul să se aşeze la dreapta; de sînt mai mulţi, unde este loc. După-ce toţi scolarii sărută picioarele învăţătorului şi le aŭ atins cu capul, îl roagă zicînd:

„Citeşte şi spune, înălţate doamne".

Învăţătorul să răspunză: „Prima rugăciune, care este poarta cerului pentru scolari şi pentru învăţători, să fie tot-deauna începutul studiului".

Învăţătorul apoi începe să spună pe dinafară, şi elevii după el, fie-care cuvînt, în cor, pînă învaţă pe derost. La sfîrşitul lecţiei, elevii îşi pleacă din noŭ capul la picioarele învăţătorului şi se duc.

Învăţămîntul are astfel în sine ceva sfînt. Lecţia e gravă şi solemnă, ca o rugăciune. Învăţătorul e un preut, o persoană sacră. Şi ştiinţa şi învăţătorul staŭ într-o consideraţie superioară, sînt înconjuraţi de un respect religios.

„Ştiinţa este cea mai mare podoabă a omului, un tezaur sigur; ea dă plăcere, glorie şi fericire. Ştiinţa este maistrul maiştrilor, amicul în streini, o putere neperitoare, o adevărată peatră scumpă, demnă de regi. Ia omului ştinţa şi devine animal."

*Profesorul* e privit că ceva mai presus de părinți, mai presus de or-ce în lume.

„Cine dă cunoștința Vedei, este un tată mai venerabil, decît cel ce dă existența firească, de oare-ce *a doua naștere* saŭ nașterea cerească asigură celor renăscuți nu numaĭ fericirea în această lume, ci viața eternă pe viitor". „Nașterea pe care o dă învățătorul e cea adevarată, pe care n-o atinge nicĭ vîrsta, nicĭ moartea."

Omul ar avea în viață treĭ datoriĭ: *întîia* către învățător, a *doa* către zeĭ și a *treia* către părinți.

Ce sugestie mai curată și mai frumoasă de reținut! Ce pătrundere de însemnătatea prestigiului și autorității de care trebuia să fie înconjurată persoana acelora, în ale căror mîinĭ societatea încredințează cea mai înaltă și delicată misiune: formarea sufletească a țăriĭ de mîine!

Sfîntă este misiunea lor, acum ca și atunci.

---

# Prelegerea IV.

## EDUCAȚIA LA EGIPTENĂ ȘI CHINEZĂ.

I. **La Egipteni.**—Caracterul realist practic al învățământului la Egipteni. Științele cari predominaŭ în preocupările lor intelectuale și în scolĭ. Părerea luĭ PLATON despre spiritul egipteau.

II. Despărțirea învățământuluĭ în inferior, general și artistic. Funcționarea uneĭ scolĭ egiptene din 1500 a. Ch. Învățătura variază după caste. Drepturile ce conferia absolvirea scoaleĭ.

III. Știința hieratică. Monopolul științeĭ la preoți. Un exemplu de diferențiare culturală defectuoasă.

IV. Știința pentru popor. Programul învățământuluĭ popular. Intinderea cunoștințelor elementare în popor.

V. Modul de predare a matematicilor un semn de oare-care spirit pedagogic umanitar, aproape preludiŭ la *schola ludus* al Romanilor.—Învățăminte și sugestiĭ.

VI. **La Chinezĭ.**—Preocupația de căpetenie a spirituluĭ public: influința educativă. Stabilitatea. CONFUCIU și literatura chineză colecționată de el. Caracterul social-moral al acesteĭ literaturĭ.

VII. *China* țara clasică a regulei în viață, în scopul de a se stabili ordinea în mulțime. Dispoziții reglementare amănunțite în scoală, privitoare la ținuta corpuluĭ, la mișcări recreative.

VIII. Reglementarea dietetică a lecturei și a muzicei.
IX. Școlile și sistemul examenelor de stat. Știința: condiție de admitere în funcțiile publice.—Sugestii și învățăminte.

## I

Dacă India ni s'a înfățișat ca țara clasicismului pedagogic, în care limba și științele nologice aveau precădere, găsim în Egipt cel mai vechiu reprezentant al realismului practic.

Științele cari predomină în preocupările intelectuale generale și în învățământul acestei țări, sînt *matematica*, mai ales *astronomia* și *geometria*, *geografia* și *medicina*. Și acestea nu în plinătatea și rotunzimea lor teoretică, în scopul de a forma spiritul și a-l orienta în mod dezinteresat în lume, ci în vederea aplicărilor lor imediate la viața de toate zilele.

PLATON remarcă aceasta (în *Legi*, VII) și critică spiritul prea strîmt, de afaceri practice negustorești al Egiptenilor, deși laudă estinderea cunoștințelor și metoda lor de predare.

Teorii pedagogice generale nu vom avea de estras din literatura acestui popor, al cărui spirit era așa de strîns legat de interesele practice immediate.

Dar instituţiile lor culturale de învăţămînt au importanţă mai mare decît ale Indiei, sînt mai de timpuriu organizate.

Egiptologul EBERS, în Romanţul său istoric *Uarda*, a cărui lectură veţi găsi-o şi distractivă şi instructivă, restaurînd şi reînoind, prin imaginaţia sa de artist, timpurile lui RAMSES, pe baza documentelor şi isvoarelor istorice, serios controlate, descrie scoalele templului din Teba, în organizarea şi funcţia lor cam din 1500 a. ch.

## II

Învăţătorii făceau parte din cei 800 preoţi ai timpului Seti, şi învăţămîntul lor avea o temelie de curs inferior elementar, la care era admis copilul oricărui cetăţean liber; iar d-asupra acestor baze, se ridica învăţămîntul superior general şi învăţămîntul special.

O sută şi mai bine de copii, desculţi şi aproape goi, cum era portul comun în acele timpuri, se strîngeau în curţile acoperite şi pavate dinprejurul templului, unde, aşezaţi pe rogojini, împrejurul învăţătorilor lor preoţi, primeau cunoştinţele elementare. La absolvirea lor, treceau un esamen, apoi se împărţiau în specialităţi, după profesia părinţilor, şi treceau unii la architectură, alţii la pictură, alţii la sculptură, etc.

Ca un exemplu clasic de îngrădirea individului în felul şi marginile activităţii părinţilor, cităm cazul amintit de OTTO WILLMANN în preţioasa lui operă *Didactik* [1]) şi care s-a constatat prin documente găsite într-un mormînt: O profesie, anume cea de arhitect, a fost transmisă din tată în fiu pînă la a 25-a generaţie!

La aceste ţări orientale, cu caste, s-ar fi putut urmări mai uşor efectele permanenţei unei ocupaţii anumite asupra membrilor unei familii, s-ar fi putut studia, ca într-un experiment biosociologic, continuat mai multe secole, problema întru cît se transmit prin ereditate efectele uzului, modificările organice speciale produse în individ de experienţa vieţii.

Cu-toate-acestea, dacă e adevărat ce spune cuprinsul notiţei lui DIODOR, despre tatăl lui SESOSTRE, acesta s-ar fi abătut, în mod surprinzător de liberal şi în spirit larg democratic, dela tradiţie. La naşterea lui SESOSTRE, ar fi adunat pe toţi copiii născuţi atunci în tot Egiptul, împreună cu mumele sau îngrijitoarele lor, şi le-ar fi dat tuturor aceiaş instrucţie şi aceiaş educaţie; şi, ce

1) OTTO WILLMANN, *Didactik als Bildungslehre* 1882 I, p. 131—32, de unde luăm cîte-va date mai sugestive pentru scopul studiului nostru.

e mai interesant, este că aceasta o făcea în convingerea că, departe de-a se slăbi relaţiile sociale, despărţind pe copii de familie, tocmai s-ar sădi, cultiva şi întări adînc astfel iubirea în membrii tinerilor generaţii. Traiul în comun ar stabili o comunitate de sentimente şi de vederi, care ar face posibilă o mai largă şi mai vie simpatie socială.

Cei cari terminau învăţămîntul elementar şi treceau în cursul superior al învăţămîntului general, erau supuşi, după terminarea acestuia, la un nou examen. Titlul de scriitor, pe care îl obţinea atunci, îi da dreptul la funcţii publice.

Atît elevii cursului superior cît şi cei din scoala specială de artă îşi alegeau singuri învăţătorul, de care doreau să fie instruiţi.

Cam de această libertate se bucură azi studentul universitar în Germania, unde organizarea universităţilor permite cui-va să-şi aleagă, din mai mulţi profesori ce predau de-o dată acelaş obiect, pe acela care-i convine, fie din punctul de vedere al metodei, fie al sistemului, fie măcar al orei alese pentru prelegeri.

Se-nţelege că, din această comparare, trebue să se păstreze, în favoarea Egiptului, numai fa-

cultatea alegerii inițiale. Mai departe, elevul rămînea legat de profesorul său aproape toată viața, ca un om al lui de casă.

## III

Știința înaltă era cultivată de clasa preoților. Fie-care ordin de preoți învăța pe din afară o parte determinată din totalitatea științelor atribuite unuĭ zeŭ (Thot = *Hermes*), și trebuiaŭ să fie în stare a o spune pe de rost, oricînd. Numaĭ treptei celeĭ maĭ superioare din clasa preoților, adică profeților, le era dat a ști totalitatea științelor și a sintetiza în capul lor cunoștințele și civilisația întreagă a Egiptuluĭ. Și unele din științe, anume doctrina zeilor și a legilor, *dogmatica* și *jurisprudența*, numaĭ acești *profeți* aveaŭ dreptul să le cunoască; pentru tot restul muritorilor, ele rămîneaŭ un *mister*. Ele constituiaŭ științele saŭ cărțile *hieratice* propriŭ zise.

Această erudiție, însă, or-cît de întinsă saŭ or-cît de specială, atît la preoții marĭ cît și la ceĭ inferiorĭ, nu conducea deloc la inovații de cercetare, la progres.

Ce era în cărțile luĭ Thot, era lucru sfînt, venia dela o inteligență supraomenească, dela un zeŭ. Și revelația acesteĭ puteri intelectuale, mis-

terul lumii, nu se dechidea or-cui și în acelaș grad la toți.

Știința complectă se monopoliza de anumiți oameni; iar unele ramuri din complexul științei se monopolizaŭ, în parte și special, de anumite ranguri și ordini din clasa preoțească.

Iată, în casul din urmă, un exemplu de divizia munceĭ, dusă la extrem și la absurd, un exemplu de diferențiare fără integrare, o stare de lucruri opusă condițieĭ normale a progresuluĭ.

Dacă preoților nu le era dat, la toți, a ști tot, cu cel mai mare cuvînt era oprit aceasta poporuluĭ. Era un fel de predestinație a gradului de puteri intelectuale, predestinație venită, nu din partea naturei și organisației individuale, ci din partea organisației și tradiției sociale; nu din partea legilor naturale, cari asupresc saŭ părtinesc pe indivizi, dar fatal, fără premeditare, ci din partea legilor sociale, chibzuite de oameni în vederea intereselor de clasă, confundate adesea cu interesele societății întregi.

## IV.

Avea și poporul porția luĭ de știință, ce i se administra de preoți, în o doză nu tocmaĭ încărcată, dar totuși destul de respectabilă.

Programa acestuĭ învățămînt, accesibil poporuluĭ mirean, era alcătuit din 6—7 ştiinţe, alese din cele 42 cărţi ale luĭ Thot, şi anume: *limba*, *scrierea*, *cultul zeilor*, *cunoaşterea stelelor*, *muzica* şi *medicina*, la care se maĭ adaugă şi *geometria* şi *aritmetica*.

Ceea-ce face onoare Egiptuluĭ vechiŭ este că cel puţin destoinicia de-a *scrie* şi de-a *ceti* era foarte răspîndită în popor. „Templele, zice H. WUTTKE [1]), (în opera sa *Geschichte der Schrift*) vorbeaŭ prin scrisul lor uriaş, infiltraŭ privitorilor, prin rugăciuni către zeĭ şi prin laudele prinţilor, doctrinele credinţeĭ şi amintirile gloriei naţionale; înaintea privirilor tuturor, în public, şedeaŭ aceste inscripţii adînc săpate în trainicile pagine de granit şi de porfir, spre a grăi continuŭ poporuluĭ".

Că acest graiŭ al lor era auzit şi înţeles, avem proba din uzul zilnic ce făceaŭ Egiptenii de scriere. Procedura judecătorilor se făcea în scris, tractatele între persoane se făceaŭ în scris, pe obiecte de întrebuinţare comună şi de toate zilele se găsiaŭ scrise fel de fel de maxime, proverbe, dorinţe.

Natural, sistemul de scriere cel maĭ răspîndit,

1) V. OTTO WILLMANN. Op. cit., I, 127.

era cel mai comod, cel *demotic*, compus numai din 350 semne și pus în circulație pe la 500 a. ch.; pe-cînd sistemul *hieratic* al preoților conținea 500, iar cel hieroglific nu mai puțin de 650 semne!

## V

Deși, spre a se caracteriza severitatea disciplinei scolare la Egipteni se citează zisa unuia din vechii lor pedagogi, care spunea: „urechile scolarului sînt pe spinare; el aude, cînd îl bați", totuși se găsește chiar în PLATON despre metoda lor de predare a matimaticilor o relație, care dovedește că spiritul pedagogic nu lipsia complect din scolile egiptene. „Calculul, spune PLATON (in *Legi*, VII), se învață aici, la început, în mod cu totul corespunzător gradului de pricepere al copilului, anume în jocuri și în amuzamente; cîți-va din copii primesc fructe sau flori în raporturi numerice determinate, sau în jocuri de războiu, sînt puși în ordine la locuri numerotate și trebuie să le schimbe, păstrînd asemenea raporturile matimatice sau dînd naștere altor raporturi determinate".

Principiul acestei notițe din urmă, privitoare la jocurile de războiu, n-ar putea servi de bază a în-

văţării calculului prin un fel de exerciţii militare adaptate pentru copii, sub formă de jocuri? Executarea comandelor: doi paşi înainte, trei înapoi, etc; grupări de atîţia inşi cu faţa la răsărit, atîţia spre apus; atîţia să facă 10 paşi spre nord, etc., n-ar fi un mijloc de plăcută şi grabnică pricepere şi gravare în minte a numerătorii şi diferitelor operaţii simple cu numere întregi?

E ciudat şi surprinzător să ne sugereze tocmai Egiptul o ideie de pedagogie umanitară faţă de copii, aceste victime ale pedantizmului scolar. In loc de încruntări şi urecheli să împartă elevilor, la studiul matematicei, flori şi fructe! Egiptul cel grav, cu gîndul vieţei închis în colosalele şi eternele lui morminte, în acele piramide urieşe, cari aşteaptă de atîtea secole revenirea sufletelor ca să rîdice în picioare, din sicriile lor, momîile înegrite de vreme; Egiptul sombru şi misterios, pare a ne prezenta în didactica sa practică un preludiŭ la ceea-ce găsim la Romanĭ sub numele de *schola ludus*.

Aşa dar nici antichitatea, cu toată „barbaria“ ei, n-a uitat că şi copilului îi aparţine viaţa vîrsteĭ sale, n-a ucis în om copilăria, n-a abrutizat intelectul, n-a omorît vitalitatea, n-a căutat a fabrica învăţaţi muribunzi. Ce rază de lumină, în întunerecul vremurilor, pentru pedagogia mo-

dernă, care, în reprezentanţii ei de valoare, s-a revoltat de absurda tendinţă a scoalei d-a se transforma în local de tortură, în obiect de repulzie şi antipatie pentru sufletul copilului, d-a se pune făţiş, aş putea zice ostentativ, în duşmănească opunere cu viaţa şi fericirea copilului!

Părăsim acum Egiptul, în ale căruĭ

*....„temple măreţe, colonade-n marmuri albe,*
*Noaptea zeiĭ se preumblă în vestmintele lor dalbe*
*Şi al preoţilor cîntec sună-n harfe de argint,*
*Şi la vîntul din pustie, la răcoarea nopţiĭ brună,*
*Piramidele din creştet aiurînd şi jalnic sună*
*Şi sălbatec se plîng regiĭ în giganticul mormînt“.*
*(Eminescu).*

Şi nu cred de cuviinţă să maĭ desvelesc mereŭ apropierile de situaţie, fie socială fie în special scolară, pe carĭ le găsim la noĭ, ceĭ de azĭ, faţă cu popoarele orientale vechĭ.

Dacă nu maĭ există caste, avem însă clase sociale, despărţite între ele din-ce-în-ce maĭ puţin, e adevărat prin drepturĭ de naştere, dar destul de puternic prin drepturĭ de avere, şi încă aşa de absurd prin privilegiĭ legate de localitatea natală, după-cum aceasta e sat saŭ oraş.

Oare la noĭ, săracii, orcît de talentaţi, orcît de bine înzestraţi ar fi cu dispoziţiĭ intelectuale saŭ abilităţi practice, pot eĭ să treacă

prin toată seria mijloacelor de dezvoltare, dela învățămîntul primar pînă la cel universitar? Foarte rar; numai dacă știu că există internatele statului și pot izbuti a obține o fericită și binecuvîntată bursă.

Poate fiul de țăran, orcît de genială și robustă organizație spirituală ar avea, să beneficieze de toate mijloacele culturale și civilizătoare ale timpului și ale țăreĭ luĭ, astfel ca să devină, în actualitate, acea ce conține în el numai virtual?

Și mai rar. Și acea-ce îl oprește, nu e, nici aici, puterea legilor naturale, starea naturei luĭ inferioare. Nu; din contră, aceasta îl împinge înainte, tot mai sus. Dar spiritul luĭ se izbește de îngrădirea greutăților puse de legi umane.

Nu e o fatalitate socială, deosebirea de programă la școlile primare dela sate și la cele dela orașe? Las la o parte chestia dacă deosebire trebuie sau nu să existe. Nu aduce aceasta cu sine o inevitabilă rupere de continuitate între învățămîntul elementar rural și cel secundar și superior în aceeași țară?

Egiptul mort, îl găsim astfel parcă în parte reînviat, în timpul nostru.

*Și acum luna argintește tot Egipetul antic;*
*Și atunci sufletul visează toată-istoria străveche,*
*Glasul din trecut străbate l-a prezentului ureche.*
*Din a valurilor sfadă proorocii se ardic.*

Erorile lor și poveţele lor să nu rămînă nefolositoare pentru noi.

## VI.

Trecem la caracterizarea pedagogică a *Chineï*, a uneï ţărï, a căreï aproape întreaga literatură și manifestare intelectuală publică poartă sigiliul unui spirit preocupat de influienţa educativă asupra omuluï.

Și *China* impărtășește cu celelalte ţărï asiatice caracterul stabilităţii culturale, cu-toate-că la dînsa nu găsim cuvîntul care explică, și în aparenţă justifică această cristalizaţie intelectuală la *Indienï* și *Egiptenï*. La Chinezï n-avem o știinţă de izvor dumnezeesc, ci de izvor uman. Și cu toate acestea, respectul tradiţieï e așa de înrădăcinat, încît omogeneitatea culturală se transmite din secol în secol. Veacurile se aseamănă unul cu altul, se repetă și se imită unul pe altul, în succesia lor îndefinită.

Cel maï insemnat dintre învăţaţiï Chinei, CONFUCIUS, (*Kong-fu-tze*, care însemnează regele învăţătorilor, 550 a. ch.), a strîns, într-o colecţie de 10 cărţi, toată înţelepciunea, toată știinţa neamuluï său.

Aceste 10 cărţi eraŭ împărţite în doă seriï, (una numită king, alta șu) [1]).

1) O. WILLMANN, op. cit. I, 143.

Prima conţinea: 1) *Cartea metamorfozelor;* 2) *Cartea cîntecelor*, în care se alesese, în vederea influenţei lor educative, poeziile morale, politice şi lirice cele mai potrivite a fi cetite şi cunoscute de tinerime; 3) cartea *ceremonialului*, 4) două cărţi istorice.

A doa serie, cuprindea: 1) o carte de politică, 2) una de morală, 3) una de dialogi, cu cuprins moral şi 4) proverbe.

Cum vedem, literatura chineză o formează mai ales ştiinţele noologic, în special cele relative la regularea relaţiilor dintre indivizi în societate, ştiinţe morale şi politice.

Colectatorul lor genial, CONFUCIU, cel mai mare pedagog atît teoretic cît şi practic al Chineï, toată viaţa a căutat prin învăţăturile sale, purtate din loc în loc, să înalţe viaţa intelectuală a naţiunii sale, să aducă pe oameni, după credinţa sa, la puritatea primitivă pe care o primiseră din cer. Cînd a murit, în etate de 75 ani, a fost, se zice, objectul unui doliu de treï ani pentru descipolii săï, carï s-au înmulţit cu timpul pînă au cuprins întreg poporul. CONFUCIU a fost privit în urmă aproape ca un zeu. In scoală, copiii, mai înainte d-a începe lecţia şi, la sfîrşit, mai înainte de-a pleca, trebuiaŭ să salute mai întîi pe sfîntul CONFUCIU, apoi pe învăţătorï.

## VII.

China este țara clasică a *regulei* în viață, în toate manifestările omului, pînă la cele mai comune și ne-însemnate. Din practică, din esperiența lor de popor numeros, *Chinezii* au extras continuu prescripții pentru reglementarea vieții și activității urmașilor.

Dacă unele din aceste prescripții par copilărești de migăloase în amănunțimile lor pedante, sînt multe, foarte multe, întemeiate pe dreaptă judecată și justificabile prin o rațiune practică sănătoasă.

Scopul lor ultim nu e a stabili ordinea în mulțime? a evita împietarea exuberanței manifestări egoistice a unui individ asupra drepturilor la pace și liniște a celorlalți? a asigura și traduce în manifestare exterioară respectul ce datorește omului semenul său, recunoștința către părinți, bătrîni, rude, către cei dela cari a primit bunurile ce-l susțin în viață?

Dacă aceste reglementări merg pînă la prea microscopice detalii, indicînd gradul de inclinație a capului și corpului, după gradul de rudenie, etc, aceste particularități nu ne vor împedeca de-a vedea principiul uman care le a dictat.

Formalismul lor nu e de respins, decît nu-

mai întru-cît se constată eventual că nu răspunde unei intenții conștiente interne. Lipsa acestei intenții însă n-a putut fi inițială, nici universală. Altfel, nu s-ar putea explica nașterea, la început, a sistemului de semne exterioare, destinate a manifesta sentimente determinate de respect, recunoștință, veneratie, deferență către alți oameni.

Cînd se întorc copiii dela scoală a casă, e o minune să-i vezi mergînd în ordine, fără a striga, fără a sări, fără a se bate, ba chiar fără a privi în dreapta și în stînga, salutînd pe superiorii ce întîlnesc. Cum intră în casă, salută zeii caseĭ, pe bătrînĭ, pe părinți; iar, dacă e un străin de față, îndată, după-ce salută pe zeĭ, se închină cu respect înaintea străinului.

Cum s-ar putea altfel să trăiască mulțimea omenească în societate fără deprinderea ordinii și a respectului omenesc?

Negreșit, în viața scolară ne așteptăm să găsim un belșug de regule și dispoziții. Unele din ele merită să fie reținute.

Se prescrie, în scoală, cum să stea elevul drept; cît să țină cartea departe de corp; cum să scrie, ca să nu-și mînjească degetele de cerneală, etc. O mulțime de povețe de detaliu, cari, dacă nu sînt întemeiate pe considerații te-

oretice generale, nu e mai puțin adevărat că arată pînă la ce grad spiritul acestui popor se preocupă de formarea bunelor deprinderi la copii.

Se recomandă scularea de dimineață, cînd spiritul lucrează mai cu energie și mai dispus. Dacă mintea se obosește, se recomandă apoi mișcare sistematică din umeri, rîdicîndu-i în sus, dîndu-i înainte, înapoi, de mai multe ori. Nu vă gîndiți, auzind acestea, la sistemul modern suedez, la așa zisele mișcări de ordine sau gimnastică de cameră ?

## VIII.

Cu deosebire importantă și instructivă este prescripția modului cum trebue să se utilizeze cărțile: un fel de dietetică a lecturei. Să nu se treacă dela un capitol la altul al cărții mai înainte de a se fi imprimat bine în minte cel precedent ; și să nu se înceapă lectura mai multor cărți de o dată. *Multum non multa*, ziceau și Latinii, relativ la aceași ordine de lucruri.

*Chinezii* aveau o comparație pentru ilustrarea poveței lor. V-o comunic pentru plasticitatea ei. O căldare de apă, dacă o ții mult timp la foc, începe a ferbe ; dacă însă o ieî mai înainte d-a începe apa să fearbă, și pui alta în loc,

nu va clocoti nici o picătură din dinsa. Tot așa fac și oamenii cari numai frunzăresc cunoștințele: cu toată căldura zelului lor, nu aduc nici un rod.

Dar simțul practic al Chinezilor mergea prea departe: pînă a înlătura din ocupațiile intelectuale tot ce n-avea relație immediată cu munca gravă și immediat utilă. *Muzica* era reglementată în vederea influenței asupra educației și considerată numai din acest punct de vedere. *Poezia dramatică* însă era alungată cu totul, ca ceva vătămător sufletului.

Ni se pare exagerat? Totuși, vom regăsi aceste considerații la filosofii națiunii celei mai echilibrate din antichitate, unde viața nu era numai muncă, ci și joc; unde poezia, sub toate formele, nu se lăsa mai pe jos în importanță decît filosofia; ba unde chiar filosofia se rezema pe aripile divine și înălțătoare ale muzelor inspirate. PLATON, cel mai poet din filosofii greci, va fi unul din acei aprigi prigonitori teoretici ai drameĭ și un sever cenzor al muzicei, tocmai din considerații pedagogice.

Statul chinez, ca atare, s-a îngrijit de organizația învățămîntului public încă de mult. În

secolul al 11-lea a. Ch., s-aŭ înfiinţat scolĭ de maĭ multe grade, în toată împărăţia. Un început se făcuse deja cu treĭ miĭ anĭ a. Ch.

In *China* modernă, însă, învăţămîntul a devenit o afacere aproape privată; a rămas totuşĭ sub supravegherea statuluĭ, care, din sec. 7-lea d. Ch., a adoptat un sistem de examene pentru absolvenţiĭ tuturor gradelor de şcolĭ. Aceste examene daŭ titluri şi drepturĭ în stat.

Scoala e astfel un mijloc de a ajunge membru considerat în societate saŭ de-a fi funcţionar. Nu e slujbaş în *China*, de or-ce grad, care să nu fi obţinut slujba sa în urma unuĭ examen de admitere. Nu încrederea superiorului, saŭ alte consideraţiĭ, ci ştiinţa este titlul ce aduce pe un cetăţean într-o ramură oare-care de activitate publică.

Sînt maĭ multe grade de examene, carĭ daŭ drepturĭ la grade diferite în ierarchia funcţiilor publice. Cel dintiĭ examen constă în disertaţiĭ asupra unor materiĭ din King. In urma acestuia, cetăţeanul intră în categoria culţilor. Dar, pentru ca să se menţină acolo, trebuie din treĭ în treĭ anĭ să se supună la o nouă cercetare. Ca să poată obţine şi funcţie, maĭ trebue să treacă un alt examen, care adesea ţine o lună întreagă. După un al treilea examen, se căpătă titlul de

învățat, care dă dreptul de intrare în aristocrația biurocratică.

Aceste diferite examene se fac însă asupra acelorași obiecte; numai gradul, intenzitatea și mulțimea cunoștințelor, variază.

Dacă s-ar cere de fie-care funcție specială anumite cunoștințe speciale, *China* ne-ar oferi, în privința modalității de admitere în funcțiile publice, un ideal complect.

Tot așa se deosebește și învățământul elementar de cel superior: nu prin diversitatea științelor, ci prin intenzitatea lor.

Un învățat chinez, vorbind despre deosebirea dintre aceste două grade de învățământ, a zis: „Învățământul inferior dă informații cum să trăim după ordinea morală și cum să progresăm în ea; aprofundarea rațiunii acestei ordini, însă, o dă învățământul superior: el este perfecția cea mai înaltă a tuturor normelor și cea mai fină modelare a spiritului; el arată pentru ce omul trebue să trăiască conform ordinii și să progreseze în aceasta.“.

Deci, în caracteristica generală a spiritului pedagogiei chineze, vedem că preocupația morală are precădere. Cunoștințele inter-umane formează exclusiv baza și conținutul programei

lor de învățămînt. De științe cosmologice foarte puțin s-aŭ îngrijit. Nu e vorba, chiar în secolul XI a. Ch. se cunoștea *aritmetica* și *calendarul*. Dar aceasta nu se consideră ca ceva esențial.

Ceea-ce admirăm, e grija mare ce s-a pus pe elementele de integrare socială, pe elementul moral și politic. Nu prea se vede, ce e drept, partea științelor pozitive de diferențiare, de specializare; asta a și avut de rezultat, în definitiv, iarăși lipsa progresului cultural.

Scoalele noastre totuși aŭ de meditat și de reținut ceva din cele spuse pînă acum: preocupația necesară de cultura și instrucția morală, sociologică.

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

## Prelegerea V

—

### EDUCAȚIA LA CHINEZI (urmare); LA CHALDEO-ASIRIENI, PERSI și EVREI.

I. **La Chinezi** (urmare).—Cuprinsul învățământului de caracter privat, utilizat și impus indirect de stat. Cele patru grade de învățământ. Memorarea preceptelor morale la începutul studiilor.—Interesul deosebit pentru deprinderea scrisului și limbei scrise. Mulțimea formelor și asprimea pedepselor. Bătaia, disciplina asiatică.

II. **La Chaldeo-Asirieni.**—Conținutul tablelor de argilă colorată din biblioteca Niniveĭ, în limba chaldaică. Dicționarul asiro-chaldaic.

III. **La Perși.**—Netrăinicia culturei de împrumut.—Tendința capitală a spiritului persan: eticismul, în religie și educație.—Virtutea veracității.—Educația Persilor după XENOPHON.—Supremația ideii de stat.

IV. **La Evrei.**—Vechimea și trăinicia poporului evreŭ. Principiĭ dominante în constituția lui sufletească: încrederea în sine și solidaritatea socială.—Cuvîntul lui D-zeŭ, vecinic prezent în spirit.—Educația în familiĭ unificată prin unitatea credinței.—Autoritatea părinților.—Pedepsele crîncene.—*Muzica.*—Metoda de predare a limbeĭ literare moarte.

## I.

Vom complecta mai întîi informaţiile privitoare la educaţia Chinezilor, adăogînd la cele spuse deja, alte cîte-va date speciale; apoi vom arăta, în o schiţă repede, sistemul de educaţie la *Chaldeo-Asirieni*, *Perşi* şi *Evrei*.

Am arătat la cîte feluri şi grade de examene se supun absolvenţii scoalelor în *China;* şi am numit acele examene „de stat“, pentru-că dau dreptul la ocuparea de slujbe publice.

De mijloacele de pregătire pentru aceste examene, statul, care profită de ştiinţa candidaţilor, nu poartă nici-o grijă. Cunoştinţele nu se obţin în şcoli create şi întreţinute de stat. In sarcina particularilor, a familiei, cade grija învăţămîntului. Statul numai controlează rezultatele finale, punînd anumite condiţii de îndeplinit celor cari vor să ocupe funcţii publice. Negreşit că, indicînd ce cunoştinţe trebuie să poseadă viitorii slujbaşi, influenţează în mod hotărîtor asupra cuprinsului de îndeletniciri al scoalelor.

Invăţămîntul distribuit pe cale privată se desparte în patru grade.

Gradul *întîiu*, elementar, cuprinde *scrierea*, *citirea* şi *memorarea preceptelor* şi *maximelor* cu fond

moral. Din acest program elementar să reținem un lucru: economia de forță mintală ce se face în alegerea, pentru memorare, a cunoștințelor ce aŭ valoare în ele însele. Pentru așa zisul „exercițiŭ al memoriei“ nu se întrebuințează or-ce date intelectuale—procedare absurdă psichologiceşte—ci acele cunoștinți, maxime și precepte capabile prin natura lor a folosi în viața și deci meritînd să fie cunoscute, prin ele însele.

Astfel de proverbe, pe care copilul le memora, mai întîi, poate fără a le înțelege complect, cităm:

*„Răul se învață iute, binele anevoie“.*

*„Rațiunea e pentru inteligenți și legea pentru cei lipsiți de înțelepciune“.*

*„O convorbire cu un înțelept prețuește mai mult decît zece ani de studiŭ“.*

*„Caută a-ți face exteriorul strălucit și interiorul curat“.*

*„Dacă nu pŭi tu frîŭ limbei tale, nimeni altul nu-i va putea pune“.*

Numai în gradul al doilea, în învățămîntul pe care l-am putea numi secundar, se dă cheea acestor maxime și proverbe.

Caracteristic pentru țara formalităților e faptul că unul din punctele esențiale ale învățămîntuluĭ elementar, alăturea cu scrierea și cetirea, este cunoașterea dela început a formelor

de politeță, ca bază a culturei, precum și un studiu asupra ceremonialului.

Chestia din urmă ne face să observăm, în treacăt, cît de „chinezi", în sensul rău, și cît de puțin Chinezi, în înțelesul de mai sus, sîntem noi față cu ceremonialul religios al bisericei noastre. Cîți din noi pricepem, cum se cuvine, mișcările slujbei, întrările, ieșirile din altar, ale preoților și diferitele dispoziții ale serviciului divin ?

A doa treaptă de învățămînt nu e bazată, ca cea dintîi, pe memorare, ci recurge la raționament. In acest învățămînt „secundar" se dă explicarea rațională a celor învățate pe de rost, memorate în mod mecanic, în treapta întîia.

Apoi urmează alte două trepte mai înalte de învățămînt.

In prima se învață *versificarea* și *stilistica* și tot ce se leagă de acestea : exerciții practice cu indicarea detaliată asupra erorilor de stil. Iar, în a doa secție, care e a patra și cea din urmă treaptă de învățămînt, se fac *disertații*, se scriu tratate, și se dau subiecte de desvoltat, alese din cărțile citite și studiate.

De notat, ca ceva caracteristic pentru tot învățămîntul chinez, e atenția deosebită ce se acordă

învățării scrierii. In toate aceste trepte de învățământ, dela cel elementar inferior pînă la cel superior, se continuă învățătura scrierii. Scrierea este, desigur partea cea mai grea din întregul program a învățământului chinez. Fie-care cuvînt, corespunzător unui lucru deosebit, își are un semn particular de notație. Nu e deloc ușor sarcina să înveți atîtea semne de notație cîte lucruri ai de numit și de scris. In învățământul elementar, se dă copilului să memoreze cîte patru caractere pe zi, patru semne pentru patru lucruri deosebite. Cine ajunge în tot decursul studiului să cunoască și să scrie 4800 semne, se poate zice, în adevăr, că atinge apogeul erudiției, și că merită a fi considerat ca cel mai învățat. Deci nu e de mirare, dacă dela învățământul elementar inferior și pînă la treapta cea mai înaltă, se urmează mereu cu învățarea și practica scrierei.

Copilul chinez începe dela etatea de cinci ani seria instrucției și la fie-care 15 zile, cel mult o lună, trebue să dea un examen de ceea-ce a învățat. China e țara examenelor. Nici nu se putea altfel pentru țara formelor și a formalizmului.

Dar îmmulțirea regulelor, ordinilor, dispozițiilor atrage după sine o altă urmare: încărcarea proporțională a catastihului pedepselor. China e

ţara pedepselor crude, a disciplineĭ de fier. Copilul nesupus orĭ leneş are de îndurat pedeapsa cea maĭ aspră, barbară, *bătaia*, şi încă sistematică. E întins pe o bancă; şi un rînd de nuele i se rup pe spinare. Se poate mijloc maĭ civilizat şi inteligent ca să deştepţĭ mintea copiilor şi să-ĭ civilizezĭ?

Negreşit, nu era nevoe de exemplul *Chinezilor*, ca să ne explicăm practica bătăiĭ şi în Europa. Dar o concluzie pare a se impune: Unde se recurge la pedeapsa bătăiĭ, ca stimulent pentru studiŭ şi ca mijloc de îndreptare morală, putem zice că nivelul cultural se aseamănă cu al popoarelor asiatice.

## II.

Dintre celelalte popoare anunţate, numesc întîiŭ pe *Chaldeĭ*, pentru-că aceştia aŭ dezvoltat o cultură organică, sînt născocitoriĭ scrieriĭ cuneiforme, civilizatoriĭ *Asirienilor*, *Perşilor* şi indirect ai *Israeliţilor*.

Nu ştim mult despre cultura şi civilizaţia *Chaldeilor*. Ştim încă maĭ puţin despre şcolile şi metodele lor de învăţămînt. Numaĭ de curînd, prin descoperirile făcute la *Ninive*, s'a început a se întrevedea o parte din cultura *Asirienilor*, îm-

prumutată dela *Chaldei*, deci, în definitiv, o parte din cultura chaldeică. In săpăturile făcute la *Ninive*, s'aŭ descoperit niște table de argilă colorate, pe carĭ staŭ scrise deosebite ordine de cunoștințe: pe unele table cunoștințe relative la *mitologie*, pe altele cunoștinți *istorice*, pe altele *geografice*, pe altele despre *statistică*, pe altele cunoștinți relative la *științele naturale*, la *astronomie*, *arhitectură*, *aritmetică*, *gramatică*.

Tablele se deosebesc nu numaĭ după cuprinsul lor științific, dar și după culoare; pentru fie-care ordine de cunoștințe s'a dat tableĭ o colorație anumită. Ele aŭ făcut parte din o mare bibliotecă, întemeiată cam prin sec. al 7 a. Ch., în *Ninive*. Indicații despre întemeetorul bibliotecei s'a găsit în tablele de argilă, unde era vorba de gramatică. Acolo se spunea: „Eŭ, ASURBANIPAL, regele lumiĭ, am scris aceste table pentru învățătura supușilor meĭ, din ordinul zeului Nebo".

Dar limba în care eraŭ scrise tablele găsite în Ninive nu era limba asiriană, ci chaldaică. Prin urmare, aceia carĭ frecuentaŭ biblioteca cea mare a Niniveĭ și voiaŭ să profite de tezaurele ei literare și științifice, trebuiaŭ să învețe limba chaldaică. Avem oare-carĭ urme despre unele mijloace întrebuințate spre a învăța această limbă, anume un fel de vocabular cu treĭ coloane,

din cari o coloană cu semnele asiriene ale cuvintelor, a doa cu semne chaldeice şi a treia cu interpretări.

Informaţii mai precise, însă, despre didactica învăţămîntului limbei chaldeice, ne lipsesc.

## III.

*Perşii* ne interesează nu prin vre-o cultură organic dezvoltată din fondul lor intelectual propriu, ci tocmai fiindcă s-au servit de una împrumutată de aiurea. In ei avem un exemplu de lipsa de consistenţă şi de rezistenţă a unei culturi împrumutate. Pe-cînd în *Egipt*, în *India*, în *China* a durat atît de mult fondul cultural, dezvoltat organic din experienţa şi inteligenţa poporului; şi pe-cînd aceste popoare şi-au păzit caracterul lor cultural de ori-ce molipsire cu spiritul strein venit din afară, vedem la *Perşi* exemplul unui popor, in care cultura şovăe fără rădăcini şi se schimbă la fie-care atingere cu alt spirit, fiindcă nu e crescută din terenul propriu naţional, ci e adventivă.

Indată-ce vine spiritul grec, cu ALEXANDRU CEL MARE, cultura persană iea altă faţă, în virtutea unui principiu de *mimetizm etnic*. Prin *mimetizm* se înţelege particularitatea unor animale

de a-și schimba culoarea după culoarea obiectelor pe cari se pun. In cazul și momentul acela, animalul nu are culoarea sa proprie ci a mediului în care se află. Tot așa, sînt popoare cari nu aŭ cultura lor proprie, ci una adventivă, exotică, de imitație. In cazul acesta, mai ales, de îndată-ce vin în contact cu alt mediŭ mintal, își leapădă întîia formă culturală și iea pe cea nouă, spre a o lepada apoĭ și pe aceasta, și așa mai departe.

Numaĭ tîrziŭ *Perșiĭ* aŭ revenit la ideea de a dezvolta din fondul lor propriŭ, o cultură. Această idee și tendință, s'a născut în secol. III d. Ch. Atunci s'a făcut o adevărată revoluție pentru înlăturarea formelor culturale grecești și pentru revenirea la fondul primitiv și mai original al cultureĭ persane, anume la credințele religioase, din cari în urmă să se dezvolte o concepție despre lume și om.

Putem nota, în privința caracteristicei generale a tendințelor educative la *Perși*, faptul că ceea-ce preocupă în întîia linie spiritul persan în educație, este formarea morală a omuluĭ. Aceasta e relevată de toți scriitoriĭ antici, cari aŭ vorbit despre educația la *Perși*. Nici nu se putea să fie altfel la un popor a cărui religie constă fundamental în admiterea

a două principii: al binelui și al răului, ORMUZ și AHRIMAN, dintre cari se spera și se credea că principiul cel bun va trebui să învingă pe cel rău. E, fără îndoială, probă de existența unei conștiințe morale dezvoltate, cînd se concepe întreaga lume sub categoria *binelui* și a *răului*, un fel de religie morală, bazată firește pe metafizică, dar inspirată de geniul binelui, de geniul moralei.

Și acest spirit moralizător, pe care îl vedem în religia *Perșilor*, îl găsim și în sistemul lor de educație. Virtutea, la care țineau cu deosebire *Perșii*, era veracitatea. Iubirea de adevăr și spunerea adevărului se cerea dela toți, era ceva elementar, și contrarul inadmisibil.

Modul lor de predare a moralei și de influență educativă, consta în povestirea faptelor zeilor și oamenilor mari. Prin exemple, prin dezvoltarea entusiasmului pentru oameni mari, voiau *Perșii* să înrădăcineze în inima tinerimei iubirea de adevăr.

Importanța acordată veracității nu e de loc exagerată. Veracitatea, cînd e bine implîntată ca virtute, cuprinde în sine multe alte deprinderi morale saŭ virtuți însemnate. Curajul bunioară, e un corolar al veracității, și o condiție a ei. Curajul intelectual, moral nu poate însemna

alt ceva decît puterea şi dorinţa de a fi şi trăi totdeauna conform cu tine însu-ţi, cu credinţele şi aspiraţiile tale, de a te arăta aşa cum eşti şi deci de a fi cum doreşti să fii. Căci de îndată-ce eşti altfel de cum trebue şi cum doreşti să fii, curajul moral încetează, vine laşitatea. Te arăţi cum ar trebui să fii, nu cum eşti. Aşa că veracitatea, aplicată cu consecuenţă, implică în ea multe alte virtuţi.

Educaţia regilor se încredinţa oamenilor aleşi ca ceĭ mai învăţaţi din toată *Persia*. Iar aceştia, ce învăţaŭ pe viitorul rege? Tot veracitatea şi dreptatea şi curajul, şi, pe lîngă acestea *magia*. In magia lui ZOROASTRU se cuprindea sistemul religios şi juridic al *Perşilor*.

Iată cum descrie XENOFON în *Ciropedie* educaţia la *Perşi*. Desigur că această citaţie nu oglindeşte educaţia întregului popor persan, ci numaĭ a uneĭ clase.

„Legile *Perşilor* se îngrijesc de educaţia morală a cetăţenilor. O piaţă depărtată de zgomot şi înconjurată de edificiĭ publice, este locul de întîlnire şi şcoala *Perşilor*. Această şcoală e împărţită în patru părţi destinate: copiilor dela 6—16 anĭ, tinerilor dela 16—26, oamenilor maturĭ dela 26—50 şi bătrînilor. In toate dimineţele

copiii și maturii se întîlnesc, înainte de răsăritul soarelui. Tinerii, afară de cei căsătoriți, dorm înarmați în fața edificiilor publice, fie spre a le păzi pe ele, fie spre a se păzi pe ei de viții. Bătrînii sînt liberi de a veni la locul de întîlnire sau de a rămîne a casă. Exercițiile pentru copii constau în a da cu arcul, a arunca lancea, a încăleca. Șefii fie-căreĭ secții consacră o parte din zi spre a judeca delictele comise, precum furturile, minciunile, bîrfirile, etc."

Ingratitudinea și minciuna sînt pedepsite în mod cu totul particular. Băeții cei mai în vîrstă sînt chemați a se pronunța asupra greșelelor celorlalți, după regulele justiției. E o școală practică de drept. Se pune mare grijă pentru cultivarea sobrietății, stăpînirii de sine, supunerii către superiori și veracității. Tinerii trebue să stea mereu la dispoziția superiorilor, spre a face tot ce reclamă binele public.

Ideea de solidaritate socială și în special ideea de stat era foarte dezvoltată. Iată ce se zicea în o rugăciune :

„O Mitra, unește cu 30 de legături pe cei buni, cu 60 pe barbat cu femee, cu 70 pe școlar cu învățător, cu 100 pe frați, cu 1000 pe tatăl cu fii, și cu 10,000 țara cu regele său".

Nu se vede de aici preocupația *Perșilor* de

educația morală și mai ales predominarea colosală a ideii de stat? Statul pare a fi mai presus de toate, saŭ absorbind toate in sine: familie, amiciție, educator și scoală, religie, orĭ-ce relațiune interumană. Statul era simbolizat în rege. Unirea dintre țară și rege e considerată ca unirea cea mai sacră și indisolubilă.

## IV.

Cunoașterea educației la *Evrei* e cu deosebire interesantă. Să nu uităm că acest popor e singurul care mai trăește dintre toate popoarele lumiĭ vechĭ. Trăinicia luĭ etnologică ne uimește spiritul. Chiar călcat și turtit în picioare, a știut să găsească forme și forțe nouĭ de viață, cu carĭ să se rĭdice, ba încă nu numaĭ să se rĭdice, dar chiar să se înalțe amenințător pentru soarta și fericirea popoarelor moderne ingrijorate. Iți face impresia că această ființă etnică a descoperit secretul nemuririĭ.

In educația poporuluĭ evreŭ vom găsi o parte însemnată din secretul puterii luĭ. Să relevăm două principiĭ dominante în constituția luĭ sufletească. Mai întĭĭ, o încredere oarbă în sine. Dintre toate neamurile omenești de pe pământ, el, poporul evreŭ, e poporul luĭ D-zeu! Apoĭ, o solidaritate

sufletească socială extraordinară. O împînzire uniformă și generală de idei și credințe leagă, prin fire invizibile, dar indestructibile, poporul întreg într-o unitate de simțire și gîndire ne mai pomenită.

Și acest rezultat extraordinar nu este opera impusă a statului, nu se datorește unui program uniform de studii și activități, elaborat de niște învățați și aplicat în școli publice, conduse și controlate de stat. Ca și în *China* mai tîrziu, la *Evrei* totdeauna învățămîntul a fost în sarcina familiei. Dar, pe-cînd la *Chinezi* uniformitatea era dictată indirect de stat, prin programele examenelor de admitere în slujbe publice, la *Evrei* puterea, care uniformiza cuprinsul învățăturilor în familii, era D-zeŭ. D-zeŭ, care și-a ales poporul evreŭ dintre toate popoarele pămîntului, a luat asupră-și sarcina de a-l instrui și educa. Deși, din timpurile cele mai vechi, numai familiile s-aŭ ocupat de formarea generațiilor tinere, fondul de idei și de credințe, pe temeiul cărora se lucra în educație, era pretutindeni acelaș: era însuși cuvîntul luĭ D-zeŭ.

Ce legătură mai strînsă între toți decît însăși religia lor comună, *religia*, al cărui înțeles etimologic ne duce cu mintea de a dreptul la *legătura* sufletelor de ceva înalt și puternic, care le

susţine pe toate? Şi ce sugestie mai efectivă decît credinţa că învăţăturile, comunicate de o generaţie alteia, nu vin din mintea omenească, supusă iluziilor şi greşelelor, ci direct din izvor supranatural, direct din spiritul divin al providenţeĭ, care se apleacă părinteşte de-asupra poporuluĭ săŭ ales, se pune în comunicaţie excepţională cu dînsul, ca să-l lumineze asupra destinuluĭ şi asupra tainelor lumiĭ? Cunoştinţele dintr'un astfel de izvor sînt sfinte. Ele călăuzesc sufletele către aceeaşi ţintă; spun omuluĭ ce aŭ de făcut în totdeauna; îl luminează în toate imprejurările grele ale vieţeĭ.

Cuvîntul luĭ D-zeŭ, cunoscut astfel de toţĭ, trebue ţinut vecinic viŭ în conştiinţă, şi conştiinţa trebue să fie totdeauna deşteaptă, căcĭ aşa porunceşte D-zeŭ.

Omul are ocazie toată viaţa şi în tot momentul, din copilărie, a auzi dorinţele luĭ D-zeŭ şi a se conforma lor. Căcĭ se zice în *Deuteronom*:

„Ascultă, Israele. Aceste cuvinte ce-ţĭ poruncesc azĭ, să rămînă în inima ta. Le veĭ sădi în capul copiilor tăĭ şi veĭ vorbi despre ele cînd veĭ fi acasă şi cînd veĭ călători, cînd te veĭ culca şi cînd te veĭ scula. Şi le veĭ lega să fie semn pe mînele tale, şi le veĭ scrie pe stîlpiĭ caseĭ tale şi pe uşile tale".

Astfel, în tot timpul și în tot locul cuvîntul lui D-zeŭ, fie în graiŭ, fie în scris, apare înaintea copiluluĭ, îĭ pătrunde spiritul și-l face să-l păstreze pînă la moarte.

Ce nevoie maĭ e de multe alte cărți, afară de cele sfinte? Dar acestea trebuie să se găsească în or-ce casă. Așa se explică observația, făcută de un istoric, pentru-ce la poporul evreŭ, ca la nicĭ un alt popor, se găsesc relativ atît de puține cărți la oamenii lor învățați și atît de multe la ceĭ de rînd. Evreul meseriaș, negustor, de afaceri, citește în ore de repaos, maĭ ales în zilele de odihnă, sărbătoarea, și consultă cuvîntul lui D-zeŭ, biblia, scriptura. E o deprindere intelectuală, un deliciŭ sufletesc să cate a înțelege, a interpreta ideea despre D-zeŭ și poruncile lui, care se găsesc în legile și poeziile lor sacre.

Dar pentru imprimarea în sufletul copiluluĭ a acestor învățăturĭ se cere o condiție: părinții să aibă autoritate asupra fiilor.

Această autoritate, necesară or-cărui educator pentru eficacitatea opereĭ sale, o cere chiar D-zeŭ, care zice în poruncile lui: „Respectă pe tatăl tău și pe mama ta, ca să-ți fie ție bine și să trăești anĭ mulți pe pămînt“.

Iar în cartea proverbelor se află indicații di-

dactice venite chiar din partea luĭ D-zeŭ, mareluĭ educator al omenirii, sub formă de poveţe către copiĭ şi educatorĭ.

„Fiule, ascultă învăţătura tatăluĭ tăŭ şi nu părăsi poveţele mameĭ tale“.

„Fiule, ţine-le mereŭ legate în inima ta: cînd veĭ merge, ele te vor călăuzi, cînd te veĭ scula, ele îţĭ vor vorbi. Căcĭ porunca este *lampa*, învăţătura o lumină şi pedepsile destinate instrucţieĭ limpezesc mult calea vieţeĭ“.

Sfaturĭ de acestea se găsesc asemenea în Eclesiasticul.

Poporul luĭ D-zeŭ n'a neglijat pedeapsa ca mijloc de-a stabili autoritatea şi asigura rezultatul educaţieĭ. Ba încă, despre pedepse avem informaţiĭ precise că la *Evreĭ* eraŭ foarte aspre. Cu o cruzime semitică, SOLOMON, marele înţelept, povăţueşte pe Evreĭ să-şĭ bată copiiĭ cît de mult, numaĭ să nu-ĭ omoare. Ascultaţĭ: „pedepseşte copilul tăŭ cît maĭ e speranţă, dar nu-l ucide. De-l veĭ lovi cu varga, nu va muri. Bate-l cu varga; îĭ veĭ scăpa sufletul de mormînt“. In Deuteronom se dă părinţilor poveţe că, dacă copiiĭ sînt viţioşĭ şi nu ascultă odată, de doă orĭ, apoĭ să fie duşĭ la judecata bătrînilor şi acolo să se spună: copilul e lacom, beţiv, etc. Şi atunci poporul întreg să arunce cu petre şi să-l omoare.

Deci nu se glumea în educaţia *Evreilor*. Dacă SOLOMON zicea că bătaia scapă sufletul de mormînt, evident că, în cazul cînd bătaia nu-şi avea efectul dorit, urma în mod fatal mormîntul, omorul. *Evreii* aŭ dus la ultima consecuenţă sistemul penal al disciplineĭ în educaţie. Fără îndurare şi fără pic de simpatie omenească domnia teroarea neagră a despotizmuluĭ asiatic în scoală.

De altfel, scolĭ propriŭ zise nu găsim la *Evreĭ* decît în sec. I d. Ch. Şcolĭ elementare, începuturĭ de instituţiĭ, aşa cum am găsit la *Egiptenĭ*, unde tineriĭ să vină şi să înveţe anumite ştiinţe, putem zice că se descoperă chiar înainte de exil. Astfel ar fi aşa zisele *cenobiĭ* ale profeţilor, unde se adunaŭ tineriĭ ca să asculte tradiţiile sfinteĭ scripturĭ şi în special să înveţe muzica religioasă.

Muzica a fost totdeauna cultivată în poporul evreŭ. In serviciul lor divin juca un rol însemnat. Şi, despre harfa mareluĭ lor rege DAVID se pomeneşte în istoria lor ca despre un fapt istoric. Iar, în întîmplările decizive răsboinice, puterea sunetuluĭ a înlocuit cîteodată pe a armelor. Zidurile *Ierichonuluĭ* nu le-a dărîmat fanfara sbuciumătoare a trîmbiţelor? Inriurirea dinamică a muziceĭ predispune la entuziasm. Cultivarea serioasă a efectelor sonorităţiĭ artistice e o cauză

și un semn de escitație, adesea de întărire a sufletului.

Predizpoziția către muzică pare a fi o caracteristică a poporului evreŭ. Și în timpul nostru, găsim un număr destul de mare de compozitorĭ evreĭ. Citĕm pe MAYERBEER, MENDELSSOHN, HALÉVY, etc.

Scrierea trebue să fi fost răspîndită, chiar în lipsa unor scolĭ sistematice. Chiar în poruncile luĭ D-zeŭ găsim exprimată o dorință care presupune răspîndită deprinderea scrisuluĭ. D-zeŭ ordonă să se scrie legile pe porțĭ, pe stîlpĭ.

Cu deosebire interesant, din didactica ebraică este metoda de învățare a limbilor. Spiritul practic al *Evreilor* a găsit o metodă simplă și naturală. Și eĭ aŭ făcut, în filologie, experiența culturală a *Indienilor*. Încă dela întoarcerea din exil, s-aŭ găsit în o stare ciudată față cu limba scrisă. Limba populară, vorbită, nu se maĭ aseamănă cu cea literară, a scriptureĭ. Deci, ca să citească cuvîntul luĭ D-zeŭ, trebuiaŭ să învețe limba ebraică clasică. Și cum procedaŭ eĭ, ca să învețe o limbă, am putea zice *moartă* ? Intrebuințaŭ metoda, care a fost menținută pînă în zilele noastre. Se citea tare biblia, se traducea treptat treptat părțĭ din ea, și se memora din textul

tradus, fără nici o orientare prealabilă de gramatică. A învăța limba direct, prin cetire, și a extrage, numai în mod incidental, reguli gramaticale, iată o metodă practică și rațională care dă resultate minunate în învățarea limbelor moarte. Procedarea s-a formulat scurt în cuvintele: *lege biblia, relege biblia, repete biblia.*

Ca să apreciați just spiritul practic pedagogic al metodei, trebuie să nu perdeți din vedere scopul ce voia să se atingă prin ea. Nu se urmăria căpătarea putinței de a vorbi și scrie în limba sacră literară a bibliei, ci curat și simplu numai putința de a înțelege cuprinsul ascuns în formele ei moarte. Lectura se cîștigă prin lectură. Ar fi fost, desigur, o perdere de timp cu totul nejustificabilă, dacă s-ar fi căutat să se scrie, să se facă traduceri din limba vie în cea moartă, compoziții, discursuri. Aceste exerciții duc la alt scop; și sînt curate rătăciri didactice, cînd le aplicăm, fără să ținem scopul la care duc ele.

Cum se procedează la noi, azi, în studiul limbelor vechi clasice, cari sînt cel puțin tot atît de moarte pentru noi, ca și limba literară ebraică pentru *Evrei*? Să tragem învățăminte și din această sugestivă apropiere și comparație.

## Prelegerea VI.

### SITUAȚIA și EDUCAȚIA FEMEIĬ LA POPOARELE SĂLBATICE SI ORIENTALE.

I. Istoria omenirii ignorează adesea soarta și activitatea femeii. Egoizmul forței.—Trebuința de a cunoaște concepția educatorului despre natura copilului.—Paralelizm între soarta femeii și a copilului în omenire.

II. Felul de educație dată femeii, în raport cu concepția despre *valoarea* și *capacitatea femeii*; iar acea concepție, o deducție din criteriul general, care măsoară valoarea *omului*. Diferitele criterii despre valoarea omului. Forța fizică, intelectuală, morală. Meritul nașterii și al averii.

III. Criteriul *forței fizice* aplicat la apreciarea femeii. Inferioritatea *psihică*, urmare practică a dispozițiilor sociale deduse din concepția inferiorității fizice. Argumente despre natura intrinsecă a femeii, luate din starea creată artificial prin organizație socială.

IV. Situația femeii la *Sălbatici*: *animal domestic*.

V. Situația femeii la popoarele primitive, și vechi orientale. Matriarhatul și patriarhatul. Promiscuitatea primitivă. Femeia ca *mijloc economic de producție* în instituția patriarhatului. Disprețul femeii neproducătoare: a fetei.

## I.

Darea de seamă ce v-am făcut în scurt despre educaţia popoarelor sălbatice şi a popoarelor orientale vechi ar fi de tot incomplectă, dacă aş omite cu desăvîrşire a vă relata, măcar în treacăt, despre educaţia femeii şi oare-cari consideraţii despre soarta copiilor în acele timpuri.

Ar fi o lacună, cum vedeţi, colosală a se lăsa o parte din omenire neamintită în istoria educaţiei. Cînd se vorbeşte de istoria omenirii, e adevărat că se înţelege istoria mai mult a faptelor bărbaţilor, identificate cu acţiunile „oamenilor“, ca atari. E curios că bărbaţii şi-aŭ monopolizat, în genere, pe sama lor numele de *oameni*. *Francezii*, aşa de galanţi din fire, aŭ arătat, în privinţa asta, mai puţină condescendenţă de seamăn către femeie decît *Romînii*, prin denumirile de *hommes* şi *femmes*, date spre deosebire celor doă sexe. Limba romînă întrebuinţează cuvintele *bărbat* şi *femeie*, lăsînd termenul de *om* ca generic pentru amîndoă sexele. Dar cînd, se face istoria omenirii, se omite aproape tot ce se referă la sexul femeesc. Omitere justificabilă, saŭ mai bine explicabilă, prin egoizmul cel mare al sexului bărbătesc saŭ al forţei.

Vom căta a complecta istoria educaţiei în o-

BIBLIOTECA UNIVERSITĂŢII IAŞI

menire prin capitole relative la educaţia femeiĭ. Vom adăoga asemenea consideraţiĭ asupra moduluĭ cum eraŭ priviţĭ copiiĭ, asupra sentimentelor ce deştepta, în acele timpurĭ, vîrsta fragedă în sufletul vîrsteĭ mature. Dacă direcţia generală a educaţieĭ se iea după concepţia ce are omul matur despre idealul vieţiĭ şi despre fericire aproape întreaga organizare practică a opereĭ educative se bazează şi se ridică pe concepţia educatoruluĭ despre natura copiluluĭ, despre forţele şi dispoziţiile luĭ sufleteştĭ.

Studiul acesta asupra educaţieĭ femeiĭ şi asupra concepţieĭ despre copiĭ, ar putea merge paralel. Pentru-că nu numaĭ în retorică, în figurile de stil şi de efect, se apropie cele doă fiinţe, copilul şi femeia; nu numaĭ în caracterizărĭ, maĭ mult saŭ maĭ puţin psihologice, se cată a se face apropierĭ între firea copiluluĭ şi a femeiĭ, din punctul de vedere al senzibilităţiĭ, al variabilităţiĭ şi sentimentelor, al graduluĭ de energie intelectuală, de putere de atenţie, etc. dar aceste doă fiinţe se aseamănă şi în soarta practică ce li s-a făcut în decursul timpurilor; soartă, în care sînt ţintuite de o potrivă şi pînă azĭ înaintea statuluĭ. Inaintea legilor, şi copilul şi femeea sînt fiinţe deopotrivă minore, chiar azĭ.

## II.

Voiŭ studia maĭ întiĭ situaţia şi educaţia femeieĭ.

Natural, vom avea în fie-care epocă de notat pentru femee acel fel de educaţie care stă în acord cu concepţia timpuluĭ despre natura, capacitatea şi rolul saŭ menirea femeiĭ în societate şi în lume.

Nu vom găsi negreşit numaĭ-decît teoriĭ dezvoltate în mod logic şi consecuent. Tîrziŭ începe cugetarea să se ocupe sistematic de chestia femeiĭ, despre ceea-ce convine femeiĭ ca să se formeze pentru rolul eĭ. Dar vom găsi totdeauna, în fapt, o concordanţă logică sistematică între ideia, nemărturisită poate, ce are o epocă despre natura şi capacitatea femeieĭ, şi între rolul practic ce se dă femeeĭ în acel timp.

Pe de altă parte, părerea pe care un timp o are despre femee, despre valoarea, capacitatea şi însemnătatea eĭ socială, atîrnă, la rîndul săŭ, de ideia ce-şi face acea stare culturală determinată despre valoarea omuluĭ în genere, despre calitatea esenţială ce măsoară valoarea omuluĭ.

In timpurile primitive şi la sălbaticiĭ de azĭ, calitatea esenţială, ce face valoarea intrinsecă a

omului, e **forța fizică**. Acest criteriu îl putem găsi chiar în *Europa* cultă, în straturile inferioare. Și, fapt instructiv, îl găsim în raportul popoarelor și statelor între ele. „Forța primează și face dreptul"—este o aforizmă care nu se pare de fel învechită în raporturile internaționale moderne. N-a fost BISMARCK, între alții, un strălucit reprezentant practic și teoretic al ei? Și o parte din filosofia practică, cea mai caracteristică, a lui NIETZSCHE nu pare un ehoŭ înalt al ei?

Un alt criteriu ce se ridică în istorie pentru apreciarea valorei omului e **forța intelectuală**, ca merit intrinsec.

Tocmai tîrziu, în timpurile noastre, și pentru un număr foarte restrîns de oameni, în stratul superficial dar superior și supra-rafinat al inteligenței, apare un criteriu mai înalt, acela al **forței morale**.

Tot ca semne de valoare intrinsecă, afară de acestea, se mai consideră și alte criterii, pe cari nu le putem însă privi ca merite inerente individului, ci mai mult accidentale și exterioare. Astfel e, bunioară, meritul măsurat după **originea** individului, după **naștere** saŭ după **avere**. Averea, în instituțiile date, se reduce, în majoritatea cazurilor, tot la criterul originii, pen-

tru-că averea, deşi în unele împrejurări măsoară valoarea proprie a individului—anume cînd este acumulată prin cheltuiala de energie fizică şi intelectuală a munceĭ,—totuşĭ, în majoritatea cazurilor, ea revine individului, ca şi meritul originiĭ, odată cu naşterea, prin ereditate.

## III.

In timpurile primitive, găsim astfel ca criteriŭ unic **forţa fizică**. Cel maĭ puternic fizicește era cel maĭ meritos. El avea toate drepturile, pentru-că avea dreptul forţeĭ, care prima pe toate celealte, saŭ, maĭ bine zis, care alcătuia singurul drept.

Femeea, comparată, din acest punct de vedere, cu bărbatul putea fi considerată altfel decît ca o **fiinţă inferioară**? Şi această convingere a fost tradusă în practică prin asuprire, prin brutalizare, prin sclăvie, aservire. Şi, ceea-ce este demn de reţinut, starea de aservire, de asuprire, care înlătura pe femee dela deplina activitate socială, în decursul atîtor veacurĭ, a adus după sine o altă inferioritate, anume o inferioritate relativă din puntul de vedere al **forţeĭ psihice**. Căcĭ forţa psihică, neavînd ocazie să se exercite, n'a putut firește să se dezvolte. Dar tocmaĭ această

inferioritate relativă a forței psihice, datorită unor dispoziții omenești arbitrare— inferioritate obținută astfel artificial—s-a luat apoi ca bază de argumentație pentru susținerea tezei fundamentale a inferiorității de natură, a inferiorității organice, a inferiorității imutabile, prin care s-ar caracteriza natura femeii.

Acesta e rezultatul fizic și logic, obținut de experiența veacurilor, și în fața căruia ne aflăm azi.

Ca să vedem, însă, prin cîte greutăți, prin cîte asupriri și nedreptăți a străbătut, prin secole, o jumătate din omenire, și ca să vedem cît de sus, relativ, a ajuns azi concepția despre natura femeii, este interesant să privim treapta de jos dela care a pornit, să urmărim evoluția ei.

Pentru aceasta, și ca să răspundem la întrebarea despre modul de educație al femeei la popoarele sălbatice și orientale vechi, chiar dacă răspunsul ar fi negativ, trebue să considerăm condiția femeii în acele timpuri și la acele popoare.

## IV.

La sălbatici, starea femeii este aceea a unui animal domestic. Se înțelege, deci, că întru

cît un animal domestic are nevoe, nu de educaţie ci de dresare, întru atît se poate vorbi la popoarele sălbatice şi primitive despre educaţia saŭ maĭ bine dresarea femeiĭ.

Caracterizarea condiţieĭ femeiĭ la sălbaticĭ şi popoarele primitive prin terminul de animal domestic, care azĭ ne pare o enormitate şi numaĭ un epitet retoric, înseamnă ceva cu totul real. In adevăr, un animal se vînează, se prinde pentru domesticire. Tocmaĭ aceasta fac în realitate şi sălbaticiĭ pentru femeĭ. *Australienii*, în acea ce s'ar putea numi *insurătoare*, astfel procedează. Fac expediţiĭ pela popoarele vecine şi răpesc femeile. Cînd auzim însă terminul de „răpire“, nu asociem numaĭ-decît modalitatea brutală a faptuluĭ concret. Poate maĭ propriŭ ar fi terminul „vîneză“. Procedarea lor e maĭ asemănătoare cu a unuĭ vînător de animale sălbatice. De-îndată-ce sălbatecul vine în apropierea uneĭ femeĭ, o loveşte cu *dawacul*, ca s-o ameţească; apoĭ o tîrăşte în pădure. Cel-ce a prins o femee, e stăpînul şi proprietarul eĭ. Aceasta se numeşte căsătorie exagamică, adică prin luarea femeiĭ din afară de tribul bărbatuluĭ.

Altă apropiere pentru justificarea caracterizăriĭ.

Pe un animal domestic îl dresezĭ prin bătae. Femeea sălbateculuĭ—nu întrebuinţez vorba „so-

ţie", căci nu se potriveşte—suferă, tocmai ca şi animalul domestic, bătae la or-ce ocazie, şi bătae nu de cele ce sufer chiar animalele dela oamenii culţi, cari tot aŭ mai multă simpatie pentru sufletul animaluluĭ, ci lovituri „sălbatice", ca dela unul ce nu înţelege durerea în alte fiinţe.

Unuĭ animal domestic, stăpînul îĭ dă mîncare din ceia ce rămîne dela masă ; foarte rar vor fi şi animale norocoase, cari să primească alimente gătite special pentru ele. Dar tot s'o fi întîmplînd şi aceasta—desigur mai des decît la sălbateci pentru femeile lor. Femeile Australienilor şi ale sălbatecilor în genere se hrănesc din mîncarea ce rămîne dela barbaţi.

Un animal domestic, cînd e comestibil—saŭ, chiar de n'ar fi tocmaĭ comestibil, în crize de foamete—este mîncat de stăpînul săŭ. Aceasta se întîmplă şi cu femeile sălbaticilor. Cînd barbatuluĭ sălbatec îĭ este foame şi nu are ce mînca, orĭ că n-a găsit vînat saŭ ĭ-a fost lene să caute, înjunghie o femee şi o mănîncă.

Un animal domestic, cînd nu e bun de nimic, la bătrîneţe, e aruncat, une-orĭ ucis. Acelaş lucru se întîmplă cu femeia la salbatec. La bătrîneţe, femeea, ne-maĭ putînd face serviciile grele pe cari le suporta înainte, e ucisă.

Dacă sînt întrebaţi—cum aŭ fost întrebaţi ceĭ

din *Ţările de foc*—de ce nu tae şi nu mănîncă mai degrabă cîinii decît femeile, dînşii aŭ gata un răspuns foarte convingător: cîinii prind lutra, ceea-ce femeea nu poate face, deci sînt mai folositorĭ cîinii decît femeile.

Soarta femeiĭ, felul eĭ de robie, atîrnă şi de condiţiile materiale ale ţărĭi. In o ţară bogată, roditoare, unde nu e atîta nevoe de muncă, femeia, dacă a ajuns la maturitate şi n'a fost ucisă de copilă, serveşte barbatului numaĭ ca instrument de plăcere şi nimic maĭ mult. Dacă ţara e săracă, bunioară cum e *Australia*, femeea e păstrată şi întrebuinţată, ca şi copiiĭ bărbaţĭ, ca instrument de muncă—de muncă silnică.

## V.

Starea femeiĭ la sălbaticĭ, unde e privită şi tratată ca un animal domestic, din toate punctele de vedere, trebue probabil să fie cam aceeaşĭ cu starea femeiĭ la popoarele primitive. Avem probe despre urmele acesteĭ stărĭ la popoarele cele maĭ vechĭ, despre carĭ vorbeşte istoria.

Ceea-ce HERODOT spune despre *Ausonienĭ* şi alte popoare nomade; ceea-ce STRABO spune despre *Sciţĭ*, DIODOR despre *Troglodiţĭ* din *Africa orientală*, se apropie de descripţia ce-aţĭ auzit despre sălbaticĭ.

Soarta femeii s'a ameliorat simțitor de-îndată-ce s-au început cele dîntîi instituții de familii pe baza patriarhatului. Căci sînt două feluri de organizații ale familiei: *matriarhatul* și *patriarhatul*. In instituția matriarhatului, copiii, ce formează familia, sînt întruniți la un loc în jurul mamei; numai mama formează unitatea familiei. Copiii n'au nevoe să cunoască pe tatăl lor; adese nici nu pot. Ceea-ce cunosc și cît știu, e mama lor. Starea matriarhatului e inferioară patriarhatului, în care baza familiei e însuși tatăl. In starea patriarhatului găsește istoria situația popoarelor orientale vechi.

Este o stare socială relativ superioară. Dar, natural, multe tranziții și trepte se pot închipui, și adesea se constată, dela starea primitivă și sălbatică de promiscuitate și comunism social, pînă la starea patriarhatului. Urme despre o primitivă promiscuitate se găsesc desigur în istoria popoarelor orientale. Așa, una din multe alte probe, este următoarea mențiune din *Mahabarada*, de unde reese că în *China*, chiar pe atunci, cînd se scria acele rînduri, exista o stare ce s'ar putea numi „promiscuitate". „Odinioară nu era o crimă a fi necredincioasă soțului, era chiar o datorie. Acest obiceiu e păstrat încă în zilele noastre la oamenii de nord. Femeile de toate

clasele sînt comune pe pămînt. După-cum sînt vacile aşa sînt şi femeile".

Chiar azi se găsesc în limbajul *Chineï* urme de acea veche stare de promiscuitate, relativ restrînsă. Chinezul numeşte pe copiii fratelui său *fii*, pe cînd pe copiï surorii îï numeşte *nepoţi*. O reminiscenţă, în limbă, de timpul pe-cînd fraţii ţineaŭ în comun femeile.

Importanţa situaţiei femeeï în patriarhat, este că ea nu joacă numaï rol fizic, de satisfacere a plăcerilor sexuale, ci se ridică la importanţa unuï rol economic social. In adevăr, femeia e considerată, în familia patriarchală, ca un izvor de producţie, de îmulţirea averilor patriarhuluï. Şi e de reţinut, de pe acum, principiul acesta, prin care ne vom explica multe fapte din întreaga viaţă socială a timpurilor patriarhale: Inmulţirea averiï familieï se reduce la înmulţirea copiilor, carï sînt instrumente de muncă. Femeia, în acele vremuri „patriarhale", e văzută ca proprietatea bărbatuluï şi ca un mijloc de producţie. Acesta e adevărul brut istoric, care contrazice închipuirea ce ne facem, cîte-odată, poate, de acele timpuri „patriarhale" ca de niştе timpuri ideale.

Dar, pînă să ajungă femeia să-şi poată îndeplini rolul său economic social, adică în timpul cît e

fată, e puțin și rău considerată ; e privită, era să zic ca „piatra din casă". Să fie oare aceasta o caracteristică a timpurilor și popoarelor inculte? Nu sîntem parcă tocmai departe nici azi de considerația fetei în familie ca o „piatră din casă", ca o povoară. Negreșit nu e vina familiei, *care* o consideră și *că* o consideră astfel pe fată ; nici a fetei *care* e și *că* e astfel considerată ; ci e vina—dacă mai e „vină"—a timpului, a treptei de evoluție culturală, în care se află societatea. Dacă nu există „vină" în o situație explicabilă istoricește, vedem în dînsa totuși un semn, un criteriu, după care putem judeca timpul.

Am spus că femeia e desprețuită și neconsiderată, pînă-ce ajunge să-și îndeplinească rolul ei economic. Tot așa de desprețuită și neconsiderată este, cînd, ajunsă la timpul de a-și realiza scopul, nu vrea sau nu poate să-l realizeze.

Să nu rămînem numai în afirmații generale. Putem aduce mii de exemple concrete, luate din sociologie și etnologie. Să cităm numai cîte-va.

La *Chinezi*, fata e considerată ca o proprietate a părinteluĭ, dar ca o proprietate de puțină valoare. Ca să ne facem o idee de puținul preț ce pune familia chineză pe fată, e de ajuns să spunem că *Chinezul* nici nu dă nume individual fetelor, ci le numește după ordinea naș-

terii: întiia, a doa, a treia. Cînd n-are băeţi, *Chinezul* zice că n-are copii.

Dacă aduce şi fata vre-odată folos familiei, e cînd se mărită. Atunci este, propriu vorbind, vîndută. E şi natural să ne închipuim aceasta ca stînd în logica lucrurilor. Dacă femeea e obiect de proprietate, de ce n-ar fi şi vîndută? Posesorul ei are dreptul, trebuie să primească un beneficiu în schimb, cînd o dă altuia. Aceasta e realitatea. De aceea, la unele popoare, dacă bărbatul, ce a luat o fată în astfel de condiţii, nu răspunde toată suma convenită, atunci copii lui cu acea femee nu sînt ai lui, ci ai familiei feteĭ. Părinţii feteĭ, în schimbul sumeĭ datorite pentru proprietatea vîndută, îşi iau fructele proprietăţii îndărăt.

O dată întrată în familie, femeia la *Chinezi* stă ca o roabă tăcută, muncitoare, care calcă de nici nu se simte în casă, abia îndrăzneşte să mănînce resturile dela masa fiilor, se mulţumeşte cu nimica toată, apare ca să pună masa bărbatului şi copiilor, aprinde pipele şi dispare ca o umbră. Aşa recomandă un scriitor chinez matroanelor chineze: să fie ca o umbră şi ca un echou.

Patriarhatul este unit cu poligamia. Acum vă explicaţi cauza. Producţiile patriarhului se înmulţesc prin numărul mijloacelor de producţie,

adică al femeilor şi copiilor. Astfel găsim poligamia la *Chinezi*, *Indieni*, *Egipteni*, *Perşi*, *Evrei*.

Ce e drept, la *Chinezi* e o femee recunoscută ca legitimă; dar, pe lîngă şi alături cu dînsa, sînt alte multe femei, aï căror fiï recunosc de mamă numaï pe cea legitimă. De altfel, *Chinezul* nu are voe să-şï alunge femeea decît condiţional, anume în următoarele cazurï maï principale: pentru sterilitate, pentru desfrînare, pentru nerespect faţă de rudele bărbatuluï, pentru limbuţie, pentru inclinaţiï către hoţie, pentru caracter invidios şi neîncrezător, şi pentru ură prea mare. In aceste cazurï, Chinezul îşï poate goni femeia, precum şi în caz de adulter, cînd e obligat, trebuie s-o gonească.

Aceeaşï situaţie, în general, o găsim şi la *Indieni*. In *Veda*, tatăl e considerat ca stăpîn. Fetele aŭ şi aci un rol inferior, căcï religia obligă pe *Indieni* a avea băeţï, cît de mulţï. De ce anume *băeţi?* Pentru-că numaï sacrificiile băeţilor, fiilor orï nepoţilor, pot ajuta părinţilor şi strămoşilor să ajungă fericiţi în lume. Aşa, se zice în legea *Manu*: „printr'un fiŭ omul ciştigă lumea cerească, printr'un nepot se ridică în regiunea soareluï".

*Indianul* se teme aşa de mult să nu rămînă fără băeţĭ, ca de o adevarată calamitate. Cînd e izbit de această nenorocire, spiritul Indianuluĭ, sprijinit de credinţe şi superstiţiĭ, recurge la un subterfugiŭ desperat prin şiretenia luĭ copilărească. Face un taĭnic angajament sufletesc cu una din fetele luĭ, să-ĭ dăruiască un băiat. Indianul îşĭ zice în gînd: băiatul ce se va naşte, să fie al meŭ şi să aducă în onoarea mea jertfe. Şi chiar crede atuncĭ în adevăr că băiatul născut de fiică-sa e al luĭ.

După *Manu*, femeea trebue să atîrne totdeauna de cineva. Cînd e copilă, de tată; cît e tînără, de bărbat; dacă e văduvă, de fiĭ saŭ rudele bărbatuluĭ; cînd lipsesc rudele, atîrnă de suveran. *Manu* închee sentenţios că o femee nu trebue nicĭodată să spere neatîrnare. Este obligată a servi pe bărbat, a-l respecta ca pe un zeŭ; orĭ-ce supărare ar avea femeea, să se arăte veselă, să-ĭ facă barbatuluĭ viaţa frumoasă şi fericită, să se îmbrace, aşa ca să placă. Căcĭ, dacă nu se îmbracă plăcut, barbatul nu e vesel; şi, dacă nu e vesel, nu face copiĭ. Decĭ, tot principiul economic social la bază.

Femeea, ce-şĭ respectă barbatul, merge în cer. Chiar după moartea soţuluĭ, femeea e datoare

a-ĭ rămînea credincioasă; altfel, pe lumea cealaltă, sufletul eĭ trece într'un şacal, etc.

Ce loc şi scop se maĭ poate indica, în aceste ţărĭ, pentru educaţia femeiĭ? Maĭ întîĭ, de ce ar avea nevoie femeia, pentru îndeplinirea roluluĭ eĭ, la astfel de popoare? Parcă de nimic altceva, decît să se mărite. Şi în adevăr, fetele se mărită, la dînşiĭ, de pe la 7—8 anĭ, vîrstă la care noĭ abia le trimetem la scoală. Vre-o cultură oare-care? Vre-o învăţătură? Se consideră ca o ruşine pentru femeie a şti să citească şi să danţeze, îndeletniciriĭ bune pentru bayadere, pentru curtizane, pentru femeile cu reputaţie uşoară. Gospodinele se apropie de idealul lor, în măsura în care îşĭ îndeplinesc rolul lor economic social.

---

# Prelegerea VII.

## SITUAȚIA și EDUCAȚIA FEMEIĬ la POPOARELE VECHĬ ORIENTALE.— (Urmare).

### CONCEPȚIA DESPRE COPII LA POPOARELE PRIMITIVE ȘI ORIENTALE.

I. Solidaritatea istorică a conștinței morale în omenire. Amoralitatea epocelor primitive.—Simțul istoric în judecarea trecutuluĭ și în aprețiarea prezentuluĭ.

II. Situația femeiĭ la *Perșĭ*.—Poligomia endogamică.

III. La *Evreĭ*; Respectul mumeĭ și al feciorieĭ.—Profetesele.—Educația femeiĭ, în vederea viețiĭ domestice și spre a servi cultuluĭ religios; dantul și cîntecul.—La *Egiptenĭ*.

IV. Concluzie. In antichitatea asiatică femeia se considera ca mijloc, pentru satisfacerea unor trebuințe economice, sociale; nu ca scop, pentru dezvoltarea posibilităților ideale inerente în natura eĭ.— Practica veche formulată teoreticește de modernĭ.— Educația femeiĭ, pentru agrement.

V. In concepția despre natura și rolul copiilor, egoizmul forței sub forma egoizmuluĭ maturitățiĭ.— Egoizmul vîrsteĭ și egoizmul „momentuluĭ“ în viața individuală.—Atenția îndreptată asupra natureĭ obiective a copiluluĭ abia în timpurile moderne.

VI. Copiiĭ la *Sălbaticĭ*. — O povară, pe care o supri-

mă în ţările roditoare (*Tahiti*); aiurea, braţe de muncă (*Australia*).—Uciderea copiilor.—Copiii în matriarhat şi în patriarhat.

VII. Copiii la popoarele vechi *orientale*.

## I.

Descripţia ce am făcut, în prelegerea trecută, despre situaţia femeii la sălbateci şi la popoarele orientale vechi, ne-a lăsat o impresie penibilă, ne-a umplut sufletul de ruşine şi de umilinţă.

Ne simţim solidari cu timpurile trecute. Omenirea formează un tot, ca şi individul în stare normală. Faptele din trecut se resfrîng asupra conştiinţei prezente. Ca oameni, simţim în noi parcă remuşcarea acelor vinovaţi, la cari ne uităm, din înălţimea maturităţii noastre morale, cu dispreţ şi cu desgust.

Nu trebuie, însă, drept vorbind, să numim acele epoce primitive epoce *imorale*; mai corect le-am putea numi *amorale*: lipsite de morală, nu contrare moraleï. Animalele nu sînt imorale, ci n'aŭ morală, ceea-ce nu e acelaşi lucru. Imoralitatea presupune deja existenţa unei conştiinţe, unuï criteriŭ moral, care judecă, aprobă şi condamnă. Amoralitatea este activitatea spontană, naturală, instinctivă, care nu stă de-loc alăturea

cu reflexia morală, nu ştie de-loc şi nu-şi vede caracterul hidos în oglinda propriului său cuget revoltat saŭ în manifestările conştiinţei altuia.

Din această stare de brutalitate inconştientă de sine s-a ridicat omenirea, care e încă tînără şi are înaintea sa un viitor atît de strălucit, luminat de razele fericirii universale, ale iubirii, înfrăţirii, dreptăţii şi armoniei tuturor, armonie înălţată din suflete mulţumite de viaţă, de natură şi de om.

Să ascultăm îndemnul adevăratului simţ istoric. Să nu batjocurim şi să nu pedepsim, cu dispreţul nostru, timpurile preistorice şi vechi istorice. Ele aŭ fost ce-aŭ putut fi mai bine pentru timpurile lor, în acord cu experienţa lor morală, cu ideea lor despre om şi viaţă, despre bine şi răŭ. Epoce mai superioare, în viitor, ar avea desigur dreptul să se uite cu aceiaşi milă şi cu acelaş dezgust la noi cei de azi. Cu ce măsură vom măsura, cu aceeaşi vom fi măsuraţi. Şi încă n-ar fi o asuprire, dacă s-ar pune în cumpăna vinovăţiei noastre şi consideraţia că noi am cunoscut mai multe decît cei vechi şi contrazicerile aŭ fost mai izbitoare între cugetare şi manifestare, între teorie şi practică.

Dar nu mă îndoesc că excelenţa morală a timpurilor viitoare va fi totuşi mai indulgentă pen-

tru noi, decît noi pentru fazele inferioare ale evoluţiei omenirii. Simţul istoric se va dezvolta tot mai desevârşit. Se va înţelege criza morală, greutatea unei epoce de tranziţie, luptele interne ale unui suflet care voeşte să-şi reconstruiască unitatea pe un principiu nou, şi şovăe în înălţarea şi fixarea sa. Ideea *mai binelui* e prinsă de inteligenţă; dar, achisiţie nouă sufletească, e înlăturată în umbră de forţele acumulate şi organizate ale pornirilor vechi, înrădăcinate adînc în deprinderile individului şi ale speţei. Viitorul, animat de idei largi şi umanitare, plin de generozitate şi de compătimire, va avea o pietate duioasă şi un fel de recunoştinţă pentru noi, pentru trecutul imperfect, care a făcut posibilă perfecţia viitorului.

Ne putem noi înălţa la această rafinată consideraţie a trecutului?

Primul sentiment ce ne coprinde la privelişte trecutului, e de sigur bucuria că această fază din viaţa omenirii e *trecută*, că nu mai este acea vreme, de care ne aducem aminte, ca de un vis rău.

Fie, nu vom despreţui şi blestema trecutul, care ne-a transmis unele din pornirile sale brutale; el nu s-a gîndit, n-a putut să se gîndească la posteritatea depărtată cu sute de veacuri, şi nu s-a gîndit nici în binele, dar nici în răul ei.

Dar, dacă ne mulţumim a-l înţelege şi a-l plînge, a-l compătimi şi deci a-l ierta, nu ne putem bucura îndestul, cînd constatăm deosebirea fundamentală între eri şi azi, între acum atîtea mii de ani şi secolul al 19-lea la sfîrşitul lui; cînd constatăm cît de departe sîntem acum de brutul început al animalităţii, şi cîţi paşi am făcut deja către idealul curatei umanităţi divine.

Nedreptăţi sociale sînt şi azi, destul de mari, de absurde şi de strigătoare. Dar, cel puţin, azi ele se discută, aŭ glas să se apere. Altă dată eraŭ fapte naturale, drepte ca or-ce achiziţie a forţei, indiscutabile ca or-ce concluzie logică a cursului evenimentelor inevitabile, a datelor sociale şi culturale existente.

## II.

Să vedem mai departe situaţia femeii la alte cîte-va popoare asiatice vechi.

La toate vom constata acelaş principiŭ economico-social, după care e considerată femeea şi după care se explică principiul practic a poligamiei.

Poligamie găsim la *Evrei*, la *Perşi*, ca şi la *Negrii* de astăzi, cu scop de a-şi îmulţi numărul copiilor.

In *Persia* tatăl era un mic tiran ce avea dreptul de viață și moarte asupra copiilor și femeii. La *Perși* ca și la *Chinezi*, pe lîngă femeea legitimă, cumpărată dela tatăl ei, bărbatul poseda multe altele. Morala Persiei se deosebea mult de morala noastră de azi, și chiar de morala altor țări din acele timpuri. *Magii*, după cum ne spune STRABO, aveau drept să se căsătorească chiar cu mamele lor. Acest drept îl aveau și alții afară de magi, și nu din pasiune oarbă, ci din uz și „falșă judecată" (CHRISOSTOM). De asemenea se căsătoriau frații cu surorile. Deci o adevărată endogamie.

In *Persia* se mai găsește alt obiceiu, al căsătoriei cu contract, convenție între cele două părți, nu în senzul libertății morale, ci în acelaș înțeles în care s-ar face o închiriere pe timp hotărît. Dacă femeea nu face copii, contractul e reziliat. Cum că acesta e scopul or-cărei căsătorii, se vede de acolo că o fată, ce nu se căsătorește pînă la 18 ani, se crede că se duce în iad.

## III.

Și la *Evrei* găsim poligamia. Dar femeea e aci parcă ceva mai considerată. D-zeu poruncește copiilor să respecte pe tatăl și pe muma lor; deci,

incontestabil, oare-care preocupare de respectul datorit femeii, ca mumă. De aseminea castitatea feciorească e, în conştiinţa evreească, respectată şi ofensatorul pedepsit.

In *Talmud* se cetesc următoarele frumoase rînduri: Rabi Iohanan dă ca model de pietate o fată frumoasă, pe care odată a auzit-o rugîndu-se: „Stăpînitorule al lumii, tu ai făcut cerul şi pămîntul, pe criminali şi pe virtuoşi; fie voia ta, ca frumuseţa mea să nu ducă pe nimeni în ispita păcatului".

Fără respectul pentru femee, cum s-ar explica altfel că la această naţiune a apărut profetese? Dar, negreşit, nu trebuie să ne aşteptăm a vedea la Evrei aceeaşi consideraţie pentru femee, pe carî o avem noi, modernii. In unele porunci, femeea e pusă alături cu animalele şi lucrurile. E adevărat că tatăl îşi vinde fetele numai în caz de sărăcie, şi numai la Israeliţi, dar tot le vinde.

Or-cum, e un progres netăgăduit în raportul celor doă sexe. *Talmudul* zice că cea mai demnă femee e aceea care face voia bărbatului; dar mai zice şi bărbatului să se ferească a jigni femeea „căci îi vin uşor lacrămi în ochi". De altfel, deşi numai omul ce lasă copiii e preţuit de D-zeu, mai mare era bucuria la naşterea băeţilor decît la a fetelor.

In ce priveşte educaţia femeii, se dedea fetelor, mai întîi de toate, negreşit, pregătirea pentru viaţa domestică : dar nu se mărginea exclusiv la atît. Mama învăţa pe fată, pe-lîngă lucrări manuale, şi alte îndeletniciri în vederea practicei religioase : le învaţă a danţa, a cînta ; căci, în ceremonialul cultului religios, fetele trebuiau să danţeze şi să cînte ; şi deci aveau nevoie de o instrucţie prealabilă în aceste arte.

La *Egipteni* se zice că femeea ar fi fost mai mult considerată chiar decît bărbatul. Şi azi, cel ce ar observa numai aparenţa, ar crede că bărbatul pune mai puţin preţ pe sine însuşi decît pe femee. In realitate, e o curată deprindere cavalerească şi un joc amăgitor ; căci în fond se constată convingerea superiorităţii inaccesibile a sexului bărbătesc. Nu e de mirare, firește, ca în *Egipt*, patria CLEOPATREI, să fi fost oarecare educaţie mai îngrijitoare pentru femei. Apariţia unei asemenea femei regine, ca fenomen social, nu se poate explica decît prin un trecut cultural favorabil. Dar, în definitiv, nu vedem în aceste timpuri nimic, cari să ridice consideraţia femeii deasupra unui nivel destul de inferior.

## IV.

In fond, femeea la statele cele mai înaintate din anticitatea asiatică, e considerată numai ca

factor economic, necesar familiei, necesar statului; e considerată ca mijloc sociologic, nu ca scop etic.

KANT punea ca criteriu al înălțimii morale: să consideri pe alți oameni nu ca mijloc pentru satisfacerea unor trebuințe, ci numai ca scop, pentru izvodirea unui ideal în el însuși. Din acest punt de vedere, se poate zice că popoarele vechi erau pe o treaptă morală destul de inferioară.

Nu trebuie să ne grăbim însă a trage concluzii prea măgulitoare, pentru timpurile moderne. Numai o mică minoritate se deosebește azi, fundamental, de concepția asiatică despre femeie. In colo, ce deosebire așa fundamentală între practica lor de-atunci și o teorie din timpurile noastre, care fixează și decretează *menirea* femeii excluziv în marginile vieții și gospodăriei familiare? Aceasta era și convingerea intimă a anticității, principiul ei sociologic neexprimat în mod sistematic, în formule teoretice. Dacă la cei vechi principiul acesta era numai practic, la noi astăzi a ajuns a fi formulat în teorie. Iată deosebirea. Să alcătuiască aceasta o deosebire așa de adîncă între cei vechi și între noi, încît să avem dreptul a privi la dînșii așa de sus? Nu, desigur. Aspirațiile culturale ce trec afară și peste domeniul familiar, expanziunea energiei în

activităţi pe o scenă mai largă, nu aŭ fost şi sînt considerate, în timpul modern, la femeie, ca o excentricitate, ca ceva adică ce iese din centrul de gravitate al natureĭ lucrurilor?

Cînd s-a început, la noĭ, a se face o abatere dela tradiţionala simplitate gospodărească a educaţieĭ fetelor, s-a privit parcă femeea ca scop în sine şi s-a căutat a se dezvolta puterile eĭ morale şi sufleteşti, ca ale uneĭ fiinţe omeneşti ceşĭ are scopul în sine însuşi? Nu, tot ca mijloc a fost tratată, pentru satisfacerea unor trebuinţe ale egoizmuluĭ familieĭ, pentru interesul altora. Instrucţia ce se da astfel femeiĭ, tindea a face din ea un obiect de agrement, de plăcere, de amuzament. Se credea că o femee se ridică mult pe deasupra nivelului cultural al celorlalte femeĭ simple de menaj, cînd, în loc de cucunoştinţele necesare vieţeĭ, ca lucrări manuale şi arta culinară, i se da aptitudinea de a cînta din gură saŭ din vr-un instrument. Dacă, pe lîngă aceasta, i se mai adaoga şi posibilitatea de a vorbi o limbă streină, franceză, germană, etc., educaţia femeeĭ ajungea la perfecţie desăvîrşită. Acest ideal de educaţie al femeeĭ a fost văzut în zădărnicia luĭ de spirite străvăzătoare şi a fost persiflat în comediĭ, ca Franţuzitele luĭ FACA.

Dar, negreşit, pogresul nu s'a oprit în loc.

Treptat, educaţia femeii a luat o direcţie mai solidă, condusă de o teorie pedagogică-socială mai sănătoasă, şi de concepţia superioară a demnităţii şi egalităţii morale a celor doă sexe.

## V.

Să ne îndreptăm acum privirea către cea-laltă regiune socială de minori în omenire—către copii.

In o istorie a pedagogiei e absolut necesar—deşi nu se prea obişnueşte—să se arunce o privire asupra modului de a se concepe natura copilului în diferite timpuri. Ce idee a avut oa-oamenii despre subiectul pe care aŭ voit să-l educe?

Vom găsi şi aci egoizmul forţei la temelia sistemului de gîndire şi acţiune. In concepţia despre natura şi rolul femeii, nota dominantă a dat-o egoizmul sexului bărbătesc. In concepţia despre natura copilului, despre valoarea şi scopul lui în viaţă, vom găsi tronînd alt egoizm, egoizmul vîrstei, al maturităţii. Acest egoizm împedică intelectul de a vedea drepturile reclamate de altă etate. Maturitatea este orbită şi nu vede drepturile firesti ale copilăriei, tinereţii şi bătrîneţii. Toate aceste vîrste sînt considerate ca mijloace pentru satisfacerea intereselor vîrstei mature.

Egoizmul vîrsteĭ îl găsim, de altminteri, făcînd astfel de victime chiar în individ. Tirania luĭ nu torturează şi exploatează numaĭ alte persoane, ci chiar în individul însuşĭ putem găsi faze din viaţă, carĭ monopolizează, în interesul lor, partea de fericire cuvenită altor epoce din viaţa aceluiaşĭ individ.

Este un egoism pe care HÖFFDING îl numeşte, al *momentuluĭ*. In adevăr, este un egoizm al momentuluĭ, cînd cineva jertfeşte, pentru momentul prezent, fericirea viitoruluĭ, fericirea altor faze prin carĭ va trece în viaţă. Cînd tinereţea jertfeşte, pentru fericirea sa, buna stare fizică şi viitorul uneĭ vîrste maĭ înaintate, este un egoizm al momentuluĭ, care ruinează şi împietează asupra fericiriĭ altuĭ moment din viaţă. Tot astfel, cînd egoizmul etăţiĭ mature exploatează fericirea şi interesele celorlalte etăţi.

Şi aci găsim tot dreptul celuĭ maĭ tare. Omul matur are puterea fizică, schimbată în putere legală, pe baza căreia stăpîneşte pe celelalte vîrste, supunîndu-le intereselor luĭ.

Va trece mult timp, pînă să biruiască frumosul cuvînt al luĭ CRIST: „Lăsaţĭ pruncii să vină la mine, căcĭ a lor este împărăţia luĭ D-zeŭ". Va trece mult, pînă-ce, şi din punct de vedere ştiinţific şi din punct de vedere pedagogic şi din

cel artistic, copilul va începe să aibă valoarea sa intrinsecă și să se bucure de dreptul la viață și la fericire, conform idealului moral inerent naturei lui proprii. Va trebui să așteptăm pînă în secolul al 18-lea, ca să auzim glasul vibrător de emoție al lui ROUSSEAU reclamînd pentru copiii o atenție mai încordată și mai simpatică, spre a le cunoaște, de aproape și just, gîndurile și pornirile adevărate. Și va trebui să așteptăm pînă la al 19-lea secol, ca să auzim lira lui VICTOR HUGO, cîntînd copilăria, așa de entuziast

*Il est si beau l'enfant, avec son doux sourire....*

Și va trece și mai mult, pînă să devină copilul obiectul cercetărilor științifice minuțioase, ca acele întreprinse de PREYER, și alții. Abia în timpurile moderne aŭ căutat pedagogii și psihologii, să-și dea seamă sistematic de natura copilului, de viața lui internă, de modul lui de a vedea, de a simți, spre a putea să întemeeze o influență metodică, rațională, asupra lui, o educație în adevăratul înțeles al cuvîntului.

Unul din cei mai energici apărători ai acestei idei, de a studia natura copilului înainte de a începe asupra lui o influență hazardată, a fost, cum am spus, ROUSSEAU.

## VI.

Dar, în timpurile vechi, ce concepție găsim

despre copii? Ce concepție găsim bunioară la *sălbateci?*

Pentru sălbatec, copilul este, ceea-ce este și bătrînul, o povară, o forță care consumă, fără să producă. Deci, dacă se elimineză, la cea dintîi ocazie, nu e nici-o pagubă. Și în adevăr, în țările fertile, unde nu e nevoe de multă muncă, de multe brațe pentru asigurarea existenții, copilul se consideră ca superfluu. In *Tahiti* există chiar o societate, care are de scop împuținarea copiilor, misiune analoagă cu a hengherilor saŭ hoherilor noștri, carî umblă cu cutia să strîngă cinii fără căpătîi din orașe. In asemenea localități e de rîs femeea care își iubește prea mult copilul și îl păstrează. Cînd spui unii femeî că e *păzitoare de copii*, o insulți.

In țările, unde munca e grea, acolo, da, copiii să păstrează pentru muncă. Astfel în *Australia.* In cîte locurî, apoi cînd lipsește vînatul, nu se recurge la frageda carne a unuî copil, pentru astîmpărarea foameî. Și asta un mod de manifestare a dragosteî părintești!

Ce soartă amară, lugubră, așteaptă pe bietele micî ființe omenești. La *Esquimoși*, cînd moare muma, copiii micî se îngroapă de viî cu cadavrul eî. Din sentimentul iubiriî filiale? Ba, fiind că, fără mamă, copilul ar fi numaî o povară mai mare în activitatea bărbatului.

Producte ale întîmplării, copiii sălbaticului sînt lasaţi la voia întîmplării. Scapă şi trăesc cîţi şi cari pot. Adesea abea îşi cunosc pe mama lor; despre tată, nicî nu e vorbă; căci la ei în adevăr *pater semper ignotus.*

In unele părţi, femeea, împinsă de sentimentul maternităţii, îşi strînge copiii şi îi îngrijeşte; se institue astfel matriarhatul; atunci e sigur cel puţin că copilul îşi cunoaşte mama. Aşa e în insulele *Tonga*; aşa a fost la *Sciţi*, la popoarele *Libiei*, etc.

O preocupare mai simţitoare de copii găsim de-cînd începe patriarhatul, condiţionat la început de poligamie, după-cum matriarhatul era de poliandrie. Interesul ce se acordă copiilor e de aceiaşi natură cu acel acordat femeii. Soarta celor doă fiinţe, a copilului şi a femii, aŭ mers mînă în mînă. Interesul economic, pe care l-am văzut hotărînd soarta femeii, a dictat şi felul şi gradul de îngrijire pentru copii. Acea familie se consideră ca mai fericită, care are copii mai mulţi.

Morala sexuală se conduce de idealul înmulţirii copiilor. Femeia sterilă e gonită. Dacă nu femeea e de vină pentru lipsa de progenitură, bărbatul roagă pe fratele său, saŭ pe altă rudă,

să-l scape de nenorocire. Adulterul e deci legitimat, ba chiar oficiat cu gravitatea unei ceremonii solemne.

Copiii fiind scopul căsătoriei, găsim adesea cazuri curioase, unde se dă căsătoriei caracterul unui adevărat tîrg. Se cumpără fata din o familie în vederea, şi cu condiţia, ca să facă copii. Dacă această condiţie nu se îndeplineşte, cumpărătorul are dreptul să-şi ceară preţul înapoi; iar dacă nu a plătit încă preţul, poate să-l refuze. In caz cînd cumpărătorul nu-şi achită însă datoria către tatăl fetei, cu-toate-că aceasta şi-a îndeplinit misiunea, atunci tatăl fetei e în drept a cere înapoi productele, copiii. Aceştia sînt izvor economic de bogăţie.

Se mai poate cere unei societăţi, stăpînite de această ideie, condiţia pusă de KANT: să se considere omul ca scop? Mai poate fi vorba de educaţie conformă cu idealul omenirii?

## VII.

La *Chinezi* autoritatea părintelui asupra copilului e nemărginită şi bazată pe raţiune de stat. Căci: „dacă afacerile familiei sînt aranjate bine şi înţelept, atunci sînt şi ale statului; cine respectă pe tatăl său, să onoare şi pe rege, şi acesta va recunoaşte în supuşi pe copiii săi".

Copilul nesupus părinteluĭ, e jertfit. Paricidul stîrneşte o panică morală în toată provincia ucisuluĭ.

In *India* găsim particularitatea favoareĭ de naştere în castă saŭ de primogenitură în familie. Cine se naşte întîĭ, acela are toate drepturile, acela e *fiul* propriŭ zis, el are privilegiul de a reprezenta pe tatăl după moartea acestuia; ceilalţi copiĭ sînt instrumente, mijloace de exploatat, saŭ ale tatăluĭ, saŭ ale fratelui maĭ mare, ale întregeĭ familiĭ.

Soarta copiilor atîrna aproape exclusiv de condiţia genitorilor, de casta din care făceaŭ parte. Copiiĭ din părinţi de caste deosebite aveaŭ o soartă care se apropia, de regulă, de casta tatăluĭ. Numaĭ cînd un bărbat din Sudra se căsătoria cu o femee din casta brahmanilor, atunci copiiĭ eraŭ „necuraţi“; şi nu trebuia să se atingă nimeni de eĭ; eraŭ fiinţe blestemate, cărora li se refuza toate drepturile.

In *Persia* avem altă particularitate. Copiiĭ fiind instrumente necesare nu numaĭ familieĭ, dar şi statuluĭ, căsătoria era *obligatorie*. Regele avea nevoie de mulţi supuşi pentru îndeplinirea ambiţiilor luĭ de cucerire şi de lupte. Cine producea maĭ mulţi copiĭ era onorat, primia daruri dela regele şi se considera ca privilegiat al ceru-

lui. Prin copii se ajungea în ceruri și era o nenorocire a muri neînsurat. De altfel, mulțimea copiilor tot așa de bine-văzută o găsim și în *India* și la toate popoarele patriarhale ale Asiei.

Și la *Evrei* găsim aceleași trăsături generale: casa plină de copii e bine-cuvîntată de D-zeŭ. Și fiindcă, în istoria poporului evreŭ, adesea D-zeŭ vorbește cu oamenii, spunîndu-le vederile sale asupra educației, întîlnim o poruncă divină dată copilului: să-și respecte părinții. Raportul de supunere e sancționat prin ordin de sus, e promulgat de însuși D-zeŭ. Autoritatea părintească, în adevăr, pînă la MOISI a fost nelimitată. Tatăl de familie putea goni, lepăda și ucide copiii. MOISI, ca să pună capăt abuzurilor, hotărăște ca tatăl să nu-și mai pedepsească singur copilul; ci, dacă acesta nu ascultă, dacă e incorigibil, să-l aducă la consiliul bătrînilor și bătrînii să-l judece; și dacă îl găsesc vinovat, atunci poporul aruncă cu pietre în dînsul.

Obiceiul apoi de-a lepăda copii, de a-i jertfi ca pe animale pe ruguri, nu vorbește de-loc pentru o concepție mai superioară despre copil la poporul evreŭ. Copilul ajuta tatălui la muncă, și-i servea, prin moartea lui, să obțină grația lui D-zeŭ. Era destul să se înjunghie un copil și să fie ars pe rug, pentru ca D-zeŭ să se îmbuneze și să se

împace cu cel greşit, care jertfeşte. MOISI a oprit lepădarea copiilor şi a obligat pe *Evrei* să-şi crească şi păstreze copiii, ca să sporească numărul poporului. Totuşi jertfele de copii aŭ continuat, şi găsim acest obiceiŭ pînă pe timpul luĭ SOLOMON şi al captivităţii.

Iată cum însuşi poporul luĭ D-zeŭ, care a dat lumiĭ doă religiĭ, creştinismul şi iudaismul, consideră etatea copilărieĭ; iată cum egoizmul vîrsteĭ mature a barbatuluĭ jertfeşte pentru sine fericirea femeeĭ şi a copiluluĭ. Şi vom vedea că exploatarea acestor doă fiinţe slabe nu se isprăveşte cu lumea veche orientală; la *Greci* şi *Romani*, ba încă şi maĭ tîrziŭ, se continua sub alte forme maĭ blînde.

Cum să ziceĭ că e vorba de o educaţie proprie a copiluluĭ şi a femeiĭ, cîtă vreme se vede lămurit şi de departe că educaţia se făcea numaĭ în vederea intereselor aşa numituluĭ educator? că nu avea în vedere idealul firesc al dispoziţiilor şi puterilor puse de natură în fiinţa de educat, pentru afirmarea vieţiĭ şi realizarea fericiriĭ eĭ propriĭ? Nu educaţie trebuie să numim sistemul de mijloace al aceleĭ influenţăriĭ egoiste, ci dresare; căcĭ numaĭ în dresaj găsim preocuparea de a îndrepta aptitudinile uneĭ fiinţe în direcţia intereselor educatoruluĭ, nu ale individuluĭ educat.

# Prelegerea VIII.

## PEDAGOGIA LA GRECI.

I. Interesul practic în alegerea chestiilor din istoria educației diferitelor popoare studiate pînă acum. —Autorii de consultat pentru întregirea cunoștințelor.

II. Introducerea la pedagogia Grecilor.—Natura poporului grec explicată prin educația indirectă a mediului (TAINE). Complectarea acestei doctrine prin accentuarea valorii intrinsece a elementului înnăscut, psiho-fiziologic, în natura subiectivă a Elinului.

III. Concepția naturalistică despre viață. Fericirea se găsește în lumea aceasta și anume în a trăi *bine* și *frumos*, în exercițiul forțelor naturale. Deosebirea între idealul de viață al Grecilor și acela al Asiaticilor.

IV. Exercitarea complectă integrală a forțelor. Cultura armonică a sufletului și corpului. Gimnastica și muzele.—Jocurile olimpice, importanța lor națională.

V. Caracterul dezinteresat al culturei fizice și intelectuale: nu pentru o carieră, ci ca scop în sine.

VI. Măsura și proporția, o categorie caracteristică a naturei eline. Armonia dintre felul naturei subiective și constituția sufletească etnică. Elementul măsurei în concepțiile morale, în alcătuirea științelor, în filozofie și metafizică.

## I.

Din activitatea educativă practică a popoarelor vechi orientale, cu cari ne-am ocupat pînă acum, şi din ideile lor asupra educaţiei, cîte s-aŭ adunat de istoricii culturei şi ai pedagogiei, am spicuit, conform scopului nostru, numai ce mi s-a părut mai caracteristic, mai sugestiv şi mai instructiv. M-am ferit să întru în discuţiile obişnuite asupra veracităţii izvoarelor întrebuinţate. Le-am lăsat acestea pe seama istoricilor de meserie. Or-cît ar fi de interesante, în ele însele, astfel de cercetări şi discuţii, le-am înlăturat ca streine de intenţia ce am anunţat, dela început, că vreaŭ să urmăresc şi să realizez în studiul nostru. Nu mă interesează şi nu caut adevărul istoric, ca atare, ci numai întru-cît îmi poate şopti o povaţă, un învăţămînt, o reflexie practică, aplicabilă la trebuinţele noastre culturale, utilizabilă la propăşirea noastră educativă. Şi, din acest punct de vedere, mai de folos îmi va fi chiar o legendă, scornită de fantazia spiritului popular, dar plină de învăţăminte, decît un fapt istoric cert, stabilit cu toate probele metodei istorice, dar steril în concluzii sugestive pentru interesele noastre sufleteşti.

Nu doar că mi-a fost indiferent isvorul de unde

am luat informaţiile. Am întrebat totdeauna, în privinţa aceasta, erudiţia temeinică a istoricilor recunoscuţi ca mai orientaţi în ordinea de fapte ce v-am spus. Dar n-am căutat să elucidez punctele de deosebire saŭ ne-înţelegere dintre dînşii, prin cîntărirea dovezilor aduse de fie-care. Am dat, din capul locului, dreptate aceluia care mi-aducea o informaţie ce-mi deştepta reflexia pedagogică, în direcţia scopului nostru cultural practic.

Pentru aceia dintre D-voastră, carî doresc a-şi întregi cunoştinţile obiective asupra chestiilor tratate pînă aci, le recomand să consulte mai de aproape următoarele opere:

*Geschichte der Pädagogik* de Dr. KARL SCHMIDT, vol. I: Geschichte der Pädagogik in der voschristlichen Zeit [1]).

*Didaktik als Bildungslehre* de OTTO WILLMANN, vol. I: „Die Geschichtlichen Typen des Bildungswesens 1892, Braunschweig.

Capitolele relative la istoria educaţiei diferitelor popoare din însemnata enciclopedie pedagogică a luĭ SCHMID, elaborate de cele mai eminente forţe didactice ale timpuluĭ, şi anume, cu titlul complect:

1) O ediţie revăzută de DITTES şi HANNACK, a apărut la Cöthen, 1900.

*Encyclopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens* publicată de Dr. K. A. SCHMID, ediția II, Gotha, 1876. Deși veche, încă foarte bună și utilizabilă; conține 10 volume [2]).

Asupra popoarelor primitive și sălbatice și asupra situației copiilor și femeilor la ele și în lumea veche în genere:

*La sociologie d'après l'Etnographie*, de LETOURNEAU, Paris, 1884.

*L'évolution du mariage et de la famille*, tot de LETOURNEAU.

*Die Uhrgesellschaft* de LEVIS H. MORGAN, tradusă din englezește de EICHHORN, Stuttgart, 1891.

## II

Lăsăm terenul clar-obscurului istoric, al popoarelor vechi orientale, pe a căror scenă, decorată de pitorescul vremurilor patriarhale, joacă în umbră, schimbîndu-și adesea rolurile, adevărul și închipuirea, și păşim, cu oare-care emoție, pe pămîntul slăvit al *Eladei*, unde ne întîmpină

2) De atunci a apărut încă o enciclopedie pedagogică prețioasă:
*Encyclopädisches Handbuch der Pädagogik*, apărută sub direcția d-lui W. REIN din Jena, în 7 vol. dela 1894—1899, în Langensalza.

lumina unei civilizaţii strălucite, cum nu se mai văzuse înainte în lume, şi a cărei splendoare ne uimeşte şi astă-zi.

Vom începe istoria educaţiei şi teoriilor pedagogice *la Greci*, la poporul clasic *per excellentiam*, cel mai armonic dezvoltat şi mai echilibrat popor din lumea veche, al cărui spirit se poate considera ca floarea omenirii antice.

Cu nerăbdarea curiozităţii, căutăm a cunoaşte mai bine şi de aproape cum îşi educa şi forma generaţiile acel popor, care şi azi deşteaptă admiraţia noastră şi face şi azi să se nască în noi dorul de a putea trăi după idealul lui de vieaţă. Nu s-a întors de atîtea ori omenirea cu mintea spre idealul de vieaţă al Greciei clasice, ca spre tipul desăvîrşit al vieţii omeneşti? Nu s-a căutat modelul trasformării culturale şi esenţa noţiunii *humanitas* în modul de a fi şi trăi al *omului grec* antic, suflet artist şi filosof, care pentru prima oară a privit, cu ochi limpezi, lumea şi vieaţa drept în faţă, şi a ştiut să le înfrumuseţeze pe amîndoă, prin filosofie şi artă? In substanţa sufletească a omului modern intră, ca elemente constitutive fundamentale, produsele caracteristice ale geniului grec. Nu ne putem închipui existenţa noastră culturală fără ele. Fac parte din noi.

Negreşit, trebuie s-o spunem dela început, că poporul grec a avut, mai înainte de orice, un educator din cei mai rari în însă-şi natura fizică înconjurătoare. Aceea-ce se poate numi educaţia indirectă, educaţia mediului, nemetodică, necălăuzită de principii şi de scopuri conştiente, a exercitat asupra spiritului grec o înrîurire din cele mai binefăcătoare. H. TAINE a dovedit teza aceasta în mod magistral în studiul său *la Philosophie de l'art en Grèce.*

Dar ce teren favorabil a găsit influenţa mediului fizic în organismul psiho-fiziologic al *Grecului*! Ce subiect educabil, înzestrat cu dispoziţii sufleteşti admirabile, cu trebuinţe superioare, cu aspiraţii înalte! A fost destul ca aceste predispoziţii, inerente în constituţia nativă a naturei eline, să fie atinse, pentru-ca forţele sufleteşti superioare să se deştepte, să se mişte şi, din funcţia lor, să dea naştere acelor producţii superbe ale unui geniŭ ne-întrecut în originalitate creatoare.

Clima, pămîntul, cerul, aerul, marea înconjurătoare, toate elementele fizice aŭ avut asupra naturei grece înrîurire educatoare armonică.

Clima Greciei e o climă dulce; nu consuma fără trebuinţă energiile omului. EURIPIDE avea dreptate cînd zicea, încîntat de temperatura ţării sale:

„dulce şi blîndă e temperatura noastră, frigul erneĭ e pentru noĭ fără rigoare şi săgeţile luĭ *Febus* nu ne rănesc“. Asprimea ierneĭ? Se ştie că la doăzecĭ de anĭ odată înghiaţă şi degeră în Grecia. Căldura vereĭ? Din Maiŭ pînă în Septembre, lumea poate dormi sub cer liber. O temperatură potrivită, fără amorţitoarele degerărĭ ale frigulŭi, fără moleşitoarele dogorelĭ ale arşiţeĭ, cum să nu fie priincioasă activităţiĭ spornice a minţiĭ?

Mişcarea intelectuluĭ o îmboldeşte, de altă parte, şi felul pămîntuluĭ. Pămîntul nu e prea roditor ; piatra se găseşte şi se vede la suprafaţa luĭ. Decĭ nu e rost de şedere inertă, de aşteptare trîndavă. Belşugul nu vine de-a gata, din mîna darnică a naturеĭ. Fără muncă sîrguitoare şi pricepută din partea omuluĭ, pămîntul, cam sgîrcit şi sărac, nu dă de mîncare. Foametea pluteşte în aer, d'asupra uscăciunii. Trebuie să se pună mintea la lucru, pentru găsirea mijloacelor de traiŭ ; dar maĭ ales trebuie să caute a îndeplini lipsurile pămîntuluĭ prin călătoriĭ în alte părţi, prin răscolirea bogăţiilor mărіĭ, prin negoţ, prin industrie. Excursiile în alte ţărĭ puneaŭ la îndămînă *Grecilor*, pe lîngă rodul material al acelor locurĭ, şi productele lor intelectuale.

Dar apoĭ cerul Greciеĭ, un cer dulce, limpede, liniştit, un aer transparent, care dă ochiuluĭ pu-

tința de a vedea de departe, cu precizie, conturele cetățuelor, statuelor, stîncilor și munților—ce factor fizic admirabil de înrîurire educativă excelentă asupra spiritului!

TAINE, în opera amintită (cap. I), arată, în forma lui de stil strălucitoare, întreaga influență a naturei fizice asupra spiritului grec. Dar nu atribue el oare valoarea poporului grec prea mult naturei fizice? Nu lasă în spirit credința că singurul factor explicator al naturii echilibrate eline ar fi mediul? Dacă nu se perde, însă, nici-un minut din vedere că acel mediu a lucrat asupra unui fond înăscut, extraordinar de favorabil educației, descripția și explicația influenței naturei exterioare, așa cum o face TAINE, nu e numai splendidă ca formă, ci e absolut exactă ca adevăr științific. In mediul fizic plăcut și încîntător al Greciei apare, se dezvoltă și crește geniul grec, ca o expresie biologică și sufletească a lui. Și la rîndul ei, natura veselă, liniștită și senină dinprejur pare a fi oglinda exterioară a dispozițiilor interne ale sufletului grec.

## III.

Concepția de vieață a grecului stă în legătură și în raporturi de asemănare cu acele împrejurimi senine, voioase, zîmbitoare, din carî parcă și-a

luat naştere, ca un zîmbet din zîmbet, ca o lumină din lumină. Nu e locul să mă extind aci asupra raportului ce s-a căutat să se stabilească între felul naturei înconjurătoare şi modul de a se închipui vieaţa. Dar, desigur, trebuie să ni se pară lucru firesc, ca o vieaţă, pusă de soartă într-un mediŭ încîntător, să se arate, din acest punct de vedere, demnă de trăit, pentru ea însăşi. Astfel se naşte acea concepţie naturalistică, în care vieaţa, cu toate forţele şi funcţiile ei, se consideră ca un bun în sine. Nu mai e nevoie să se amăgească omul singur şi să-şi promită fericirea în altă lume, în altă vieaţă. In lumea aceasta, în vieaţa aceasta, în împrejurările date de natură, se poate realiza visul existenţii. Natura nu şopteşte creaturei sale nenorocite: „Speră, crede! Ce ţi-am dăruit acum şi ai primit dela mine, nu e tot, e numai o arvună. Veĭ fi mulţumit în aşteptările tale mai tîrziŭ, aiurea. După-ce vei isprăvi viaţa aceasta, care nu însemnează nimic, îţi voiŭ da altă existenţă, în care veĭ fi fericit. Mă vezĭ acum aspră, capriţioasă, cîte-odată groaznică, şi vreĭ să fugĭ de mine. Mă veĭ regăsi dincolo, după moarte, frumoasă, bună, mumă dulce şi iubitoare".

In cîte locurĭ nu s-aude această cuvîntare a naturei răsunînd, în adîncul sufletului omenesc,

sub forma de predici mîngîietoare, de mituri şi credinţe religioase! Altfel se arată şi vorbeşte natura, cînd se adresează în Elada fiului ei favorit. Vieaţa ce-i dăruieşte nu este un dar „de mîntuială", un rest netrebuincios, o amăgire de copil. E un dar preţios, o bijuterie scumpă, o operă de artă, la care a lucrat cu drag şi cu atenţie şi în care a pus ce a găsit mai ideal în inspiraţia sa creatoare.

De aceea, pentru Grec, fericirea stă în a trăi: în a trăi bine şi frumos. Dar a trăi bine şi frumos însemnează, pentru el, a-şi exercita forţele naturale, trupeşti şi sufleteşti. Atîta armonie prestabilită a pus, din capul locului, natura în funcţiile organizmului psiho-fiziologic, încît e destul să le urneşti, şi să le pui în mişcare şi acţiune, pentru ca, din firească tonalitate a încordării lor, să răsune armonia latentă a fericirii. In vederea fericirii e constituită fiinţa omenească, şi fericirea e sădită în vieaţa însăşi: e floarea vieţii, rodul ei natural, care apare ca produs al activităţii normale.

Ce deosebire între acest concept de vieaţă şi de fericire şi acela al popoarelor numite de greci „barbare"! Fericirea, or-unde vom găsi această noţiune, se reduce, negreşit, tot la stări

de conştiinţă plăcută. Şi tot plăcere se chiamă şi gustarea unuĭ vin aromatic, precum şi admiraţia pur şi simplu a strălucirii razelor de soare prin înflăcăratul rubin al lichidului din cupa de cristal, saŭ fiorul sublim al creaţieĭ, în momentul cînd sufletul îşĭ caută revărsarea în cuvinte inspirate, în gesturĭ măreţe, în acte eroice. Dar, dela plăcerea brut senzaţională a gustuluĭ, şi pînă la escitaţia delicată a senzibilităţiĭ estetice, şi, maĭ departe, pînă la deliciul creaţieĭ şi activităţiĭ în genere, e o scară, un urcuş greŭ al evoluţieĭ, o rafinare treptată a izvoruluĭ de plăcerĭ. Psihologiĭ, nu numaĭ moralişti, numesc plăcerile gustuluĭ, mirosuluĭ, inferioare; ale vederiĭ, auzuluĭ, ale inteligenţiĭ, activităţiĭ, superioare. Pe acestea le-a ales natura artistică şi filosofică a greculuĭ. Şi, din piscul erarhieĭ sale fireştĭ, uitîndu-se la popoarele ce şi-aŭ ales plăcerile de jos, a putut să le adreseze epitetul de „barbare".

Orientaliĭ vechĭ puneaŭ fericirea în mîncare, băutură, şi în condiţiĭ şi mijloace afară din om: avere, putere. Ce bine se vede contrastul conceptiilor celor doă lumĭ în convorbirea ce spune HERODOT că ar fi avut SOLON cu CRESUS, regele *Lidieĭ*.

CRESUS, reprezentantul concepţieĭ „barbare"

sau asiatice despre viață, întreabă pe SOLON, reprezentantul concepției grece, după ce l-a dus de i-a aratat comorile: „O streine din Atena, s-a dus faima departe pînă la noi despre tine pentru înțelepciunea și călătoriile tale, că multe țări ai vizitat ca filosof, ca să le studiezi. Acum iată că-mi vine în gînd dorința să te întreb, dacă ai văzut pînă acum vr'un om, care să ți-se pară ție cel mai fericit? SOLON însă nu putu să-i răspunză după gustul regelui, ci zise, după-cum și era: Da, rege, pe ateneanul TELLOS. Regele rămase mirat și întrebă: Pentru-ce socotești tu pe TELLOS ca cel mai fericit dintre toți? SOLON răspunse: TELLOS a trăit într'un timp, cînd mergea bine statului, avea copii buni și frumoși și dela toți copiii lui văzu nepoți și de toți avu parte; apoi, pentru imprejurările noastre, sta destul de bine; și, în cele din urmă, avu un sfîrșit foarte măreț: găsi moartea cea mai frumoasă într-o luptă a Ateneenilor cu vecinii lor, la Eleusis, unde, luptînd cu vitejie, respinse pe vrășmași. Și Ateneenii îl îngropară cu cheltuiala statului, acolo unde căzuse și-l cinstiră mult".

CRESUS, crezînd că l-o pune pe el cel puțin al doilea în fericire după TELLOS, întrebă mai departe: Dar al doilea?... Al doilea SOLON

puse alți Greci. Și ar fi mers așa înainte indefinit, fără să vină nici-odată rîndul bogățiilor regelui Lidiei în scara fericirilor.

Frumos și drept interpretează PAULSEN în *Etica* sa [1]) reticențele mintale ale filosofului grec, care, dacă ar fi voit să-și spună lămurit și pe față tot ce gîndea, ar fi răspuns poate mai degrabă cam așa: „O rege, ce înțelegem noi Elenii prin fericire, și ce înțelegeți voi, cei d'aici, pe cari vă numim barbari, nu este acelaș lucru. Voă vi se pare un noroc bun în vieață: să aveți multe și să petreceți bine; nouă, din contra: să trăim frumos, să lucrăm frumos și să murim frumos. Cînd noi Elenii aducem vr'unuia urări de bine, zicem: εὖ πράττειν, lucrează bine; iar voi ziceți: εὖ πάσχειν, să ai parte de bine. Am numit pe TELLOS un om fericit, nu doar că trăia în luxul și belșugul unei curți regale, deși avea și el tot ce trebuie unui cetățean într'un oraș elin; dar era un om destoinic, care știa să-și ție bine casa, avea copii frumoși și buni, orașul îl ținea seamă de vorba și fapta lui, și numele lui nu era necunoscut nici vrășmașilor țării".

E o chestie de organizație. Natura grecului

1) FR. PAULSEN, *System der Ethik*, Berlin, 1894, ed. III, vol. I, p. 36.

nu se delectează în consumarea, prefacerea și circulația materiei. E mai rafinată, cu trebuințe de ordine mai înaltă. La dînșii se aplică vorbele: omul nu trăiește numai cu pîine. Hrana materială nu-i încurcă și nu-i ocupă mult. Sînt sobri. ABOUT, în descrierea Greciei contimporane, arată cu ce puțin lucru se satură acești oameni și astă-zi. O bucățică de pește sărat, o mînă de măsline, o ceapă, formează una din mesele lor copioase. Cît mănîncă un singur Englez, ajunge unei întregi familii numeroase de Greci. Cei mai mîncăcioși dintre Greci, *Beoțienii* gurmanzi și *gourmés*, nu se bucurau de un nume tocmai frumos. Beoțian era sinonim cu cap gros. Lăcomia la mîncare și la băutură, fără a mai vorbi de beție, le insufla dezgust: cum ai vedea un animal, lihnit de foame, zbătîndu-se să înghită, fără măsură și alegere, bucatele. Cap subțire, minte ageră și stomac încărcat, nu se împacă împreună. Cînd te îngrijești prea mult de ale mîncării, spiritul se coboară în regiunile gastrice.

Nu să petreci bine, ci să trăești *frumos*, iată scopul vieții. Să trăiești frumos, făcînd din viața ta emeferă o viață frumoasă, cum ai face ca artist o statue frumoasă. Și să sfîrșești frumos viața, cu un gest estetic, cum ai termina, ca

poet, o piesă, cu o scenă înălțătoare, care să rămînă în sufletul privitorilor, ca o impresie neștearsă de apoteoză finală. Să mori de bătrînețe, căzînd gîrbov la pămînt, desfigurat de vreme, nu e estetic. Dar să mori eroic în luptă, cu forțele vieții întinse vitejește, ca niște pînze de corabie suflate de vînt în largul mării sbuciumate; să dispari ca o vedenie luminoasă, în toiul strălucirii tale, nimind spiritul lumii de scînteierea ultimului tău moment—iată o splendidă încheiere de existență.

Și acest final trebuie să se armonizeze cu tot cuprinsul prețios al vieții. Valoarea vieții, însă, nu se măsoară după lungimea ei, după-cum nici valoarea unei opere de artă nu se judecă după dimensiile ei. Într'un spațiu mic de tablou, cît podul palmei, poate încăpea un cap de operă de pictură nemuritoare. Dintr'un număr mic de ani se poate croi o vieață memorabilă prin frumusețea manifestărilor ce o compun. Și, or-cît de mult ar trăi omul, șapte-zeci, opt-zeci, noă-zeci de ani, numărul anilor lui e mărginit. Materialul asupra căruia va lucra ca artist al vieții este determinat cantitativ. Nu-l poate spori indefinit. Adausul unei vieți viitoare, incomparabil mai mare decît fondul real, adaus așteptat sub forma metempsihozei la orientali, sub forma iadu-

lui și raiului la creștini, nu intră în socotelile etice ale geniului grec. Cantitatea supranaturalistă a vieții e neglijată. Cît ți-a dat natura aici pe pămînt, în lumea senzibilă, atît ai de socotit ca viață, din care să construești și pe care să întemeiezi opera fericirii tale. Dacă nu poți mări existența în cantitate de ani, aici ori dincolo de mormînt, cu atît mai mult trebuie să știi și să te sileștî a o crește în calitate. Ce se perde în întindere, să se capete, de se poate, în adîncime.

Ce concepție limpede, zămislită în minte trează și clară! Totuși să nu ne seducă. S'ar părea că nu ne rămîne, cunoscînd-o, decît s-o adoptăm ca bază a idealului nostru de educație. Îi lipsește însă ceva, ca să merite a fi însușită de sufletul modern. E prea îngustă. Singura viață și fericire, care se înțelege în considerările etice ale Grecului antic, e cea individuală. De atunci pînă azi, sufletul omului a trecut prin experiențe culturale, cari i-au lărgit concepția de viață și de fericire. In or-ce caz, centrul de gravitate și punctul de plecare al judecății și reflexiunii etice este, la moderni, viața și fericirea totului uman-social. Creștinismul, prin învățătura lui morală: „iubește pe aproapele tău ca pe tine însu-ți" a sfărîmat zăgazurile indivi-

dualizmului egoist şi a legat sufletele în armonia frăţiei universale. Simpatia omenească a evoluat. In formula veche a dezvoltării şi exercitării vieţii, ca atare, intră azi factori noui, cari dau naturalizmului etic modern o înfăţişare ideală. In natura individuală trăesc şi funcţionează puteri, a căror tendinţă biologică trece peste cadrul strîmt al intereselor pur individuale. Ele devin, în individ, principii active ale aspiraţiilor totului social omenesc. De glasul şi cerinţele lor trebuie să se ţină seamă, cu deosebire, în formularea scopului educaţiei moderne.

## IV.

Exerciţiul normal al forţelor vitale, incordarea armonică a funcţiunilor şi pornirilor firii omeneşti, aşa cum se găsesc în natură individuală, aceasta voiaŭ şi ştiaŭ să îndeplinească perfect de bine Grecii vechi. Ceea-ce morala cuprinde obişnuit sub titlul de „datorii către sine insuşi“, se punea ca ideal al vieţii, din care, negreşit, decurge şi idealul educaţiei.

Şi cît de complect înţelegeaŭ dînşii cuprinsul întreg al ideii de persoană omenească ! Omul nu este numai inteligenţă, nici numai spirit. Forţele sufletului sînt multiple, cu scopuri şi roluri deosebite ;

şi, afară de suflet, omul mai este materie. Corpul lui face tot aşa de mult parte din eul lui ca şi activitatea şi achiziţiile minţii lui. Din deopotrivă cumpănire a valorii celor două moduri de a fi ale fiinţei omeneşti, trup şi suflet, iese echilibrul şi armonia vieţii. Nimic excesiv şi excluziv, nimic unilateral şi disproporţionat. O înclinare prea mare spre exerciţiul spiritului sau al corpului, diformează fiinţa omenească, o depărtează dela tipul ei normal şi firesc, o denaturează. Deci o egală atenţie pentru cultura corpului şi a spiritului. Cultura spiritului o dau muzele ; a corpului, gimnastica.

Gimnastica şi muza sînt cele două principii didactice ale educaţiei eline, corespunzînd celor două părţi ale naturei omeneşti, din dezvoltarea cărora se obţine, ca rezultat ultim, realizarea scopului educaţiei, dedus din scopul vieţii înseşi. A fost acesta un moment aproape unic şi culminant în istoria culturei omului, un moment de echilibru delicat, obţinut de arta magistrală şi de simţul proporţiei cu care era înzestrat geniul grec. Puţină mişcare a lumii istorice, şi echilibrul delicat se va perde. Cumpăna se va pleca în o parte sau alta, oscilînd nestatornică. In tot timpul Evului mediu, va cădea greutatea spre regiunea privilegiată a duhului, sau

mai just, se va dovedi o nemăsurată și nefirească urgisire a puterilor trupești. Modernitatea caută încă echilibrul perdut.

E cunoscută importanța ce punea Grecia vechie pe exercițiile fizice. Jocurile *olimpice*, *nemeice*, *istmice*, *corintice* formaŭ una din legăturile mai însemnate ce țineaŭ unite între ele diferitele state mărunte ale Greciei; numai puterea de legătură națională a limbii și a religiei stă alăturea cu jocurile gimnastice, în astă privință. Grecii, nevenind odată împreună cu toții, ci în mai multe rînduri, s-aŭ așezat, care pe unde apucară, în sudul peninsulei balcanice, și își făcură cetăți, deosebit, fie-care grup de familii pentru sine. Aŭ rămas astfel dela început rășleți între ei. Apoi aŭ mai găsit și niște locuri muntoase înnăutrul peninsulei, iar pe țărmurile, scobite adinc de apa mării, locuri, cari îi izolaŭ pe unii de alții și împedecaŭ legăturile mai strînse și mai dese dintre ei. Așa că Grecii nu formară un singur stat din capul locului, ci trăiră despărțiți, fie-care cu cetatea și cu căpetenia sa deosebită. Cu-toate-acestea, fiind acelaș popor, aveaŭ natural aceeași limbă și aceeași lege saŭ credință religioasă. Limba și religia îi uniaŭ.

Din-cînd-în-cînd, se adunaŭ cu toții din toate cetățile, or-cît de depărtate, și făceaŭ la un loc

sărbătorile lor religioase, petrecînd cu toţii, jucîndu-se, şi întrecîndu-se la alergări şi la luptă dreaptă. Astfel de jocuri publice se organizaŭ la început numaĭ în *Olimpia* (din *Elida*); de aceea se numiaŭ *jocuri olimpice*. Apoĭ aŭ început şi în alte locuri; dar tot acelea aŭ rămas cele maĭ vestite.

Cînd venia vremea lor, toate neînţelegerile şi certurile, ce ar fi existat între cetăţile greceşti, încetaŭ. Grecii se pregătiaŭ de ducă; şi, roiurĭ-roiurĭ, curgeaŭ din toate părţile la *Olimpia*. Acolo, lîngă o colină, se afla o dumbravă, închisă cu ziduri, numită dumbrava sacră, pentrucă în ea se afla altarul pe care se aducea jertfe luĭ Joe. Împrejurul altaruluĭ eraŭ patru temple frumoase, dintre carĭ unul avea înăuntru statuea uriaşă a mareluĭ zeŭ, făcută numaĭ din aur şi din fildeş.

Maĭ înainte de a se începe jocurile, se aduceaŭ jertfe zeilor şi li se cîntaŭ cîntece; apoĭ, în zorĭ de ziuă, judecătoriĭ aleşĭ a hotărî meritele şi a împărţi premiile, dedeaŭ semnalul. Ceĭ veniţi spre a concura se pregătiaŭ să se ĭea la întrecere; ĭar mulţimea, venită să privească şi să aplaude, se grăbia să-şĭ ĭea locurile. Alergările începeaŭ. Cel maĭ iute de picior, care ajungea maĭ repede la ţintă, era salutat de popor cu stri-

găte de admirație și cu aplause nesfîrșite. Se întrebaŭ cu toți cine e ? al cuĭ este ? de unde este ? Și era mare cinste pentru părinții lui și pentru orașul unde se născuse. Intrecerile țineaŭ astfel cinci zile în rînd. La sfîrșit se împărțiaŭ premiile. Invingătorilor li se dedea cîte o coroană de ramurĭ de măslin sălbatec, tăiate cu un cuțit de aur din dumbrava sfîntă. Cînd li se punea coroana pe cap, se spunea cu glas tare, să audă toți, cum îĭ chiamă pe eĭ, cum se chiamă tatăl lor și cetatea lor natală. Bucuria era la culme. O coroană de foĭ de măslin nu era vre-o bogăție ; dar nu pentru cîștig se luaŭ Greciĭ la întrecere, nu pentru daruri bogate, ci pentru onoare și pentru glorie. Coroana o păstraŭ, ca pe niște moaște sfinte, toată vieața, și prețuia în ochiĭ lor mai mult decît orĭ-ce comoară de aur.

Cînd se întorceaŭ învingătoriĭ acasă, ce primire, ce triumf! Renumele lor înălțase renumele orașuluĭ lor natal. De aceea, locurile de onoare în teatru și pretutindeni, lor li se daŭ ; pe uniĭ îĭ întreținea orașul toată vieața pe cheltuiala sa ; altora le rîdica și statuĭ.

La început întrecerile dela Olympia se făceaŭ numaĭ în alergare ; după cît-va timp a început treptat să se maĭ adauge, una cîte una : ba să

se întreacă cine e mai tare la luptă dreaptă, ba cine sare mai bine, ba cine aruncă lancea ori discul mai departe, ba cine călăreşte mai frumos, ba cine mînă mai cu meşteşug un car cu doă roate tras de patru caĭ, învîrtindu-l în loc, împrejurul uneĭ columne. Mai tîrziŭ, aŭ început să vină la jocurile astea de întrecere şi poeţiĭ. Cînd se odihnea lumea de alergărĭ şi lupte, în pauze, orĭ seara, după frămîntările zileĭ, se luaŭ şi eĭ la întrecere : îşĭ recitaŭ poeziile. Cel mai aplaudat, care spusese orĭ cîntase poeziĭ mai frumoase, cîştiga premiul.

## V.

Dar ce pare în adevăr caracteristic pentru felul culturei grece, este că exerciţiile fizice, carĭ formaŭ temeiul sărbătorilor de înfrăţire naţională, se rîdicaŭ, în mintea şi concepţia greculuĭ, după-cum vom vedea, la importanţa unuĭ cult, aproape ; prin ele se obţinea un mare bun în sine : forţa şi frumuseţea corpuluĭ.

Şi la aceasta trebuie să adaug altă notă caracteristică : Nicĭ cultura spirituluĭ nicĭ a corpuluĭ nu se făcea în vederea unuĭ profit, a uneĭ cariere ; ci în mod liber şi dezinteresat, numaĭ pentru plăcerea de a pune în exerciţiŭ for-

ţele psiho-fizice complecte. Se ocupa grecul liber şi cu danţul şi cu muzica şi cu poezia şi cu retorica şi cu sculptura şi cu gimnastica. Insă toate acestea nu pentru o profesie, nu ca să devină muzicant, dănţuitor, etc.; nu spre a profesa în schimbul unuĭ profit, ci spre a trece timpul, pentru amuzament, pentru muze. In ce priveşte deprinderile corporale: pentru frumuseţea corpuluĭ, pentru întărirea şi abilitatea, pentru armonia şi ritmul mişcărilor. Deci această dezvoltare nu era un mijloc, ci un scop. Cînd s'a ivit în Grecia pentru întiia oară profesorĭ cu plată, spiritul şi conştiinţa tradiţională a Greciei s-a simţit jignită. Era o profanare, tot aşa după-cum PLATON considera ca o profanare a învăţa ştiinţa pentru practică. Să cauţi adevărul pentru folos? O înjosire mercantilă a ştiinţeĭ. Iubirea sinceră de adevăr e cea dezinteresată, cînd faci ştinţă pentru ştiinţă.

## VI.

Natură de artişti! Găsim dovada or-unde vom căuta-o. O găsim, mai întîĭ de toate, în acel simţ intim al proporţieĭ, în acel instinct al măsureĭ, în acel criteriŭ înnăscut al „clasicităţii", care călăuzia desfăşurarea spiritului grec în toate

manifestările, ferindu-l în mod spontan de „prea mult“, ţinîndu-l totdeauna în linia de mijloc a potrivirii juste. In această privinţă, natura subiectivă pare a fi o oglindire a naturei obiective înconjurătoare. Natura înconjurătoare nu se înfăţişa Greculuĭ în nimic „prea mult“. Nicĭ munţĭ uriaşĭ, nicĭ fluviĭ prăpătioase, nicĭ mare neţărmurită: de pe mal se vedeaŭ insulele apropiate; de pe o insulă, se zăria ţărmul celeĭ următoare. Nicĭ păduriĭ adînci, nicĭ codri înfiorătoriĭ: niştе dumbrăvioare de palmieriĭ, plantate parcă înadins de un artist pentru împodobirea peisajuluĭ.

Măsură vedea grecul în toate din prejurul luĭ; şi o simţea şi în sufletul său, ca o trebuinţă firească. Ce armonie între mediŭ şi individ! Ce simpatie organică între suflet şi natură!

Proporţia şi măsura o găsim la Greciĭ pînă şi în concepţiile cele maĭ abstracte, filosofice. De exemplu în morală. Ce e virtutea? O medie proporţională între doă extreme, între doă defecte. Curajul, o medie proporţională între laşitate şi temeritate; cumpătarea, o medie între doă excese, între abuz şi complectă abstinenţă. Şi acest geniŭ, ce privea totul prin categoria măsureĭ, îl vedem dezvoltînd întîia oară ştiinţa armonieĭ, a numerilor: geometria prin EUCLID, aritmetica prin PITAGORA; îl vedem concepînd universul

ca ceva alcătuit din proporţii şi măsură, ca o armonie; îl vedem dezvoltînd muzica, astronomia, ca derivate ale matimaticei. Şi unde găsim cugetători carî să ajungă la atita rafinare în concepţia măsurei, pînă a vedea în toate numere, ca *Eleaţii*, carî puneaŭ fondul lucrului în număr?

Astfel e natura acestui popor; astfel e organizaţia armonică şi echilibrată a celei mai fericite alcătuirî sufleteşti din cîte a arătat istoria omenirii pînă azî.

Nu mai încape îndoială că vom găsi în cultura acestuî popor exemple multe de învăţat şi imitat, în ce priveşte şi concepţia de vieaţă, şi alegerea mijloacelor pentru realizarea idealului vieţii. Şi, în vederea acestuî ideal al vieţei, în scopul realizării luî, a contribuit la Greci, ca la orî-ce popor, ca mijloc de căpetenie, educaţia, formarea individului în mod intenţionat prin influenţe sistematice asupra facultăţilor luî fizice şi psihice.

Vom vedea carî aŭ fost mijloacele lor educative, vom arăta mai intîî practica educativă a poporului grec şi apoî ideile teoretice de pedagogie ce s-aŭ ivit în reprezentanţii cei mai înalţi aî acestuî geniŭ atît de strălucit.

## Prelegerea IX.

—

### EDUCAȚIA LA GRECI.

I. Mijloacele generale pentru educația armonică, a trupului și sufletului: gimnastica, muzele, orhestrica.

II. Gimnastica. Exercițiile fizice, jocurile in onoare, încă de pe timpul lui OMER. Un citat din *Odiseea* —Din moravuri, jocurile se organizează în instituții de Stat; mai întâi la *Sparta*.

III. Educația la *Spartani*, condiționată de trebuințele publice ale statului.— LICURG.

IV. La *Atenieni*.—Gimnaziul.

## I.

Să căutăm a ne da seamă cum au reușit *Grecii* să formeze acei oameni așa de armonic dezvoltați și-n ce privește corpul și-n ce privește spiritul. Mijloacele de educație sufletească și corporală le găsim organizate în doă-trei instituții principale. Pentru corp saŭ pentru educația trupească găsim gimnastica; pentru educația sufletului găsim toate artele, cuprinse sub titlul general de

ocupaţiile muzelor. In ocupaţia muzelor intrau nu numaĭ artele propriŭ zise, dar şi ştiinţa.

Intre muze şi gimnastică găsim o altă instituţie intermediară, împărtăşind atît caracterul educaţieĭ fizice cît şi al educaţieĭ spirituale, anume orhestrica saŭ arta danţuluĭ. In arta danţuluĭ se află la origine, întrunite, pe lîngă danţ, poezia, muzica şi mimica, arta de a exprima prin mişcărĭ, gesturĭ, prin întreaga înfăţişare a corpuluĭ, sentimente, gîndirĭ anumite. Orhestrica era deci un complex de arte. Ceva din gimnastică şi mimică, apoĭ muzica, strîns legată cu poezia, făceaŭ parte integrantă din orhestrică.

## II.

Gimnastica avea de scop la Grecĭ, aceea-ce trebue să aibă de scop orĭ-ce exerciţiŭ fizic: întărirea corpuluĭ şi agilitatea luĭ. Ca un rezultant al acestor doă efecte, urmează armonia, ritmul mişcărilor şi graţia generală a corpuluĭ, frumuseţa fizică a formelor.

Incă din timpurile omerice întîlnim la Grecĭ preocupaţia serioasă de exerciţiĭ corporale. Pe timpul luĭ OMER, exerciţiile nu sînt organizate în instituţiĭ de stat, dar sînt intrate în mora-

vurile Grecilor. In cartea XXIII din *Iliada* puteţi vedea descrierea jocurilor de întrecere ce s-aŭ dat în onoarea luĭ PATROCLE: alergărĭ, întreceriĭ cu carele orĭ pe jos, pugilat, etc. Astfel de jocurĭ eraŭ în onoare, şi omul ce n-ar fi fost în stare să se întreacă, într-unul din aceste exerciţiĭ, era privit ca inferior, ca incult.

Ca să vedem cît de înrădăcinate eraŭ aceste deprinderĭ şi ce mare importanţă dedeaŭ Greciĭ acestor manifestărĭ fizice, să citim din *Odisea*, cîntecul VIII, (versul 97 sqq,) şi vom vedea jocurile de întrecere ce s-aŭ dat în onoarea luĭ ULISE.

Ulise, ca să nu-şĭ trădeze durerea, îşi ascunsese capul în manta şi plîngea.

ALCINOŬ îl zăreşte plîngînd şi, ca să-l distragă, se adresează cătră fruntaşĭ, zicîndu-le:

—„Ascultaţĭ, fruntaşĭ şi sfetnicĭ aĭ Pheacienilor, acuma ne am săturat inima de mîncarea cea de opotrivă şi de lyră, care este tovarăşa strălucitului ospăţ; de acum dar se eşim şi să cercăm toate jocurile, ca străinul cînd s-ar întoarce acasă, să povestească prietinilor săĭ, cît întrecem pe ceĭ-l-alţĭ şi la lupta cu pumnul şi la lupta dreaptă, şi la sărituri şi la picioare.

Ast-fel zicînd, merse înainte, şi eĭ îĭ urmaŭ. Crainicul dar spînzură de cuiŭ duioasa lyră, şi luă de mînă pe Demodoc şi-l scoase din palat, şi-l ducea pe aceeaşi cale, pe care mergeaŭ

și ceĭ-l-alți fruntași aĭ Pheacienilor ca să privească jocurile. Se porniră dar să meargă la adunare, și după eĭ urma mult norod, cu miile. Începură dar să se scoale tineri mulți și voinici. Se sculă Acromeŭ și Ocyal și Elatreŭ și Nauteŭ și Prymneŭ, și Anchial și Eretmeŭ și Ponteŭ și Proreŭ și Thoon și Anabesineŭ și Amphial, fiul lui Polyneŭ Tectonida; se sculă și Euryal cel de opotrivă cu omorîtorul de oameni Ares, și Naubolide, care după nepătatul Laodamant, era cel mai frumos dintre toți Pheacienii și la chip și la trup. Se sculară și ceĭ trei fiĭ nepătați a lui Alcinoŭ, Laodamant și Aliŭ și Clytoneŭ cel de o potrivă cu zeiĭ. Și eĭ mai întiiŭ se cercară la picioare; se întinseră dar drumului de la semnul de pornire, și toți împreună zburaŭ cu grăbire, colbăind prin cîmpie. Dintre eĭ dar cel mai bun la alergare era nepătatul Clytoneŭ. Și cu cît catîriĭ merg înaintea boilor, cu atîta el alergînd înainte ajunse la popoare, iar eĭ rămaseră înapoi. Eĭ apoi se cercară și la trinteala cea dureroasă; în aceasta iarăși Euryal întrecea pe toți ceĭ mai vîrtoși. Iar la săritură cel mai tare dintre toți era Amphial. Iar la disc cel mai tare dintre toți era Elatreŭ, iar la lupta cu pumnul Laodamant, bunul fiŭ a lui Alcinoŭ.

Dar după ce toți își înveseliseră inima cu jocurile, le zise lor Laodamant, fiul lui Alcinoŭ:

— Haĭdeți, prieteni, să-ntrebăm pe străin, dacă știe și a învățat vre-un joc; căci nu este rău nici la chip, nici la șolduri, nici la pulpi, nici sus la amîndoă mînile și la ceafa sa cea țapănă și la spinarea sa cea mare; nici chiar tinereță nu-i lipsește, dar a fost zdruncinat de multe rele. Căci nu cred să fie alt-ceva mai rău

decît marea ca se zdruncine pe un om, chiar dacă ar fi şi prea tare.

Şi luĭ, pe de altă parte, îĭ răspunse Euryal şi-ĭ zise:

— Laodamante, foarte cum se cade aĭ vorbit vorba aceasta. Tu acuma dute şi-l poftește şi spune-ĭ vorba.

Iar fiul cel bun a luĭ Alcinoŭ, cînd auzi aceasta, se dusă şi stătu la mijloc şi zise către Odysseŭ:

— Ian aĭde şi tu, tată străine, cearcă din jocurĭ, dacă cum-va ştiĭ vre-unul. Dar trebue să ştiĭ ceva jocurĭ; căcĭ nu-ĭ maĭ mare slavă pentru un om pînă cînd trăeşte, decît aceea ce face cu picioarele şi cu mînile sale. Dar aĭde cearcă, şi-ţĭ risipeşte grijile din suflet. Iar drumul tăŭ n-are se maĭ întîrzie mult, ci acuma şi corabia îţi este trasă în mare şi tovarăşiĭ-ţĭ sînt gata.

— Şi luĭ răspunzînd, îĭ zise mult iscusitul Odysseŭ:

— Laodamante, de ce mă îndemnaţi la aceste, cîrtindu-mă? Am în minţile mele grijĭ maĭ multe decît jocurĭ; care maĭ înainte am suferit foarte multe şi multe am răbdat, iar acuma şăd în adunarea voastră, avînd trebuinţă de întoarcere acasă şi rugînd pe craiŭ şi pe tot poporul.

Iar luĭ, pe de altă parte, îĭ răspunse Euryal şi-l ocărî pe faţă:

— Aĭ drept, străine, căcĭ nicĭ nu te ĭaŭ de vre-un om care se pricepe la nişte ast-fel de jocurĭ, precum sînt multe între oamenĭ, ci de un om, care umblînd într-o corabie cu multe băncĭ de vislaşĭ, este maĭ mare peste corăbierĭi, carĭ sînt şi negustorĭ şi ţine socoteala mărfiĭ, şi îngrijeşte de merinde şi de cîştigurĭ rîpitoare; nicĭ nu samenĭ a luptător.

Şi mult iscusitul Odysseŭ, uĭtîndu-se chĭoriş la dînsul, ĭi zise:

— Prietene, n-aĭ vorbit frumos; sameni a om nesocotit. Ast-fel zeiĭ nu daŭ toate darurile la toţĭ oameniĭ, nicĭ chip, nicĭ minte, nicĭ darul de vorbă; căcĭ unul este maĭ slab la chip, dar Dumnezăŭ ĭi împodobeşte faţa cu vorbe, şi ceĭ-l-alţi se uĭtă la el cu plăcere; ĭar el vorbeşte fără să se-ncurce cu o sfială blîndă, şi străluceşte între ceĭ adunaţi, ĭar cînd umblă prin oraş, oameniĭ se uĭtă la el ca la un dumnezăŭ. Altul ĭarăşi la chip este de opotrivă cu nemuritoriĭ; dar nici-o plăcere nu întovărăşeşte vorbele luĭ. Aşa şi ţie, chipul-ţĭ este foarte frumos şi nicĭ Dumnezăŭ n-ar putea să-l facă alt-fel; de minte însă eştĭ o lepădătură.

Mĭ-aĭ aţiţat inima în iubitul meŭ piept, vorbind nu după cum se cade. Eŭ însă nu sînt agiamiŭ la jocurĭ, după cum spuĭ tu, ci cred că eram între ceĭ dintîiŭ, pînă cînd mă încredeam în tinereţa mea şi în mîinile mele. Acum însă sînt cuprins de nenorocirĭ şi durerĭ; căcĭ mult am suferit şi în războaiele cu oameniĭ şi în trecerea tristelor valurĭ.

Dar şi ast-fel, deşi am suferit multe rele, voiŭ cerca din jocurĭ; căcĭ vorba ta mĭ-a muşcat inima şi m-aĭ aţiţat, vorbind.

Zise şi cu mantaua sărind, luă un disc maĭ mare şi maĭ gros şi nu maĭ puţin ţapăn decît acela, pe care-l aruncaŭ Pheacienĭĭ, măsurîndu-se între eĭ. Pe acesta dar învîrtindu-l, l-aruncă din ţapăna sa mînă şi peatra zbîrnăi; şi de repejunea petreĭ se pituliră la pămînt Pheacienĭĭ ceĭ cu vîsleĭe lungĭ, bărbaţiĭ ceĭ vestiţĭ în corăbiĭ; peatra uşor fugind din mînă, zburâ pe deasupra

semnelor tuturora. Și Athena, asămănîndu-se la trup cu un om, puse semnul, și-i zicea și-l numea.

— Și un orb, străine, pipăind, ți-ar putea deosebi semnul; pentru-că nici-decum nu este amestecat cu mulțimea, ci cu mult cel întîiu. Tu dar nu te teme pentru acest joc; nimene dintre Pheacieni nu-l va ajunge, nici nu-l va întrece.

Ast-fel zise; iar dumnezeescul Odysseŭ, cel mult îndrăznet, să-nveseli, bucurîndu-se că va vedea în adunare un tovarăș bine-voitor. Și atunci începu să vorbească cu multă ușurință între Pheacieni:

— Pe acesta ajungeți-l acuma, tinerilor. Indată apoi cred că voiŭ arunca și altul saŭ atîta saŭ încă mai mare. Iar dintre ceĭ-l-alți pe orĭcine-l îndeamnă inima și sufletul, vie aicĭ să cerce, pentru-că prea m-ați miniat, saŭ la lupta cu pumnul, saŭ la trinteală, saŭ la picĭoare, nu mă țin mare nici-decum, vie orĭ-care dintre Pheacieni, afară numaĭ de Laodamant; căcĭ el îmĭ este gazdă: cine s-ar lupta cu gazda sa? Negreșit fără de minte și om de nimica este acela, care s-ar măsura la jocurĭ cu gazda sa într-o țară străină; căcĭ trebile sale numaĭ își strică. Dintre ceĭ-l-alți însă nu fug chiar de nimene, nici nu-l desprețuesc, ci vroesc să-l văd și să mă măsor cu el pe față. Căcĭ cite jocurĭ sînt între oameni, la nici-unul nu sînt răŭ. Știŭ bine să mânuesc arcul cel bine răzăluit; și aș fi cel întîiŭ care aș nimeri pe un om, dacă aș da cu arcul în mulțimea oamenilor dușmani, chiar și dacă foarte mulți tovarăși ar sta lîngă mine, și ar nimeri bine cu arcul la oameni. In adevăr numaĭ Philoctet mă întrecea la arc în țara Troĭenilor, cînd noĭ Acheiĭ dădeam cu arcul. Iar din-

tre ceĭ-l-alţi oameni, ciţi acuma sînt pe pămînt şi mănîncă pîne, zic că eŭ sînt cu mult cel mai tare. Cu oamenii de mai nainte însă nu voiŭ să mă măsor, nici cu Ercule, nici cu Echalianul Euryt, carĭ chiar şi cu nemuritoriĭ se măsuraŭ la arc.

De aceea chĭar şi îndată muri marele Euryt, şi nici n-ajunse pînă la bătrineţe în palaturile sale; căci mîniindu-se Apollon il omorî, pentrucă-l poftea să se măsoare la arc. Şi cu lancea daŭ atîta de departe, cît nu poate cu săgeata să dea un altul. Numai la picioare mă tem să nu mă-ntreacă vre-unul dintre Pheacieni; căci foarte urît m-am domolit în multele valuri, pentru-că n-aveam destulă mîncare în corabie; de aceea mi s-aŭ tăiat iubitele mele picioare.

Ast-fel zise; iar ei toţi rămaseră muţi de tăcere. Numai însă Alcinoŭ îi răspunse şi-i zise:

— Străine, fiind-că cele ce vorbeşti între noi nu sînt lucruri neplăcute, ci vroeşti să-ţi arăţi bărbăţia care te însoţeşte, mîniat pentru-că acest om te ocări, eşindu-ţi înainte în adunare, fiĭ încredinţat că nicĭ-un muritor, care ar şti să gîndească drept în minţile sale, nu ţi-ar despreţui bărbăţia.

Dar aide acuma, ascultă vorba mea, ca să spuĭ şi la vre-un altul dintre eroĭ, cînd aĭ petrece la masă în casele tale, lîngă nevastă-ta şi copiiĭ tăĭ, aducîndu-ţi aminte de darul nostru, ce fel de lucruri ne dă şi noŭă Joĭe necontenit încă din strămoşi. Căci nu sîntem pumnaşi vestiţi, nici luptătoriĭ, ci alergăm iute cu picioarele şi sîntem ceĭ mai buni în corăbiĭ şi tot-deauna ne plac ospăţurile şi chitara şi jocurile şi straie schimbate şi băĭ calde şi paturi calde. Dar aide, ciţi sîn-

teţi ceĭ maĭ buni jucători dintre Pheacieni, jucaţi ca să aĭbă se povestească străinul la prietenii săi, cînd s-ar întoarce acasă, cu cît întrecem pe ceĭ-l-alţi la plutire şi la picioare şi la joc şi la cîntec. Să meargă dar îndată cine-va şi să aducă luĭ Demodoc duĭoasa lyră, care se află unde-va in casele noastre.

Ast-fel zice Alcinoŭ cel de o potrivă cu zeiĭ, şi craĭnicul se porni să aducă duioasa lyră din casa craiuluĭ. Iar ceĭ zece aleşi dregători obşteşti, carĭ puneaŭ la cale toate cele privitoare la jocurĭ, se sculară toţi şi netezirĭ locul de joc şi lărgirĭ frumoasa adunare.

Veni şi craĭnicul de pe aproape, aducînd luĭ Demodoc duĭoasa lyră. Acesta dar se puse la mijloc; ĭar în jurul luĭ se sculară şi se aşăzară flăcăĭ în floarea tinereţeĭ, pricepuţi la joc, şi începură să bată din picioare hora cea dumnezăiască; ĭar Odysseŭ privea mişcările sclipitoare ale picioarelor şi se miră în suflet [1]).

Din acest citat se vede marea însemnătate ce puneaŭ Greciĭ pe exerciţiĭ fizice şi pe jocurĭ. Şi încă, pînă în epoca luĭ OMER, jocurile se practică de popor numaĭ ca pornire liberă, păstrată de obiceiurĭ, intrată în moravurĭ. Se înjghebează în onoarea vr-unuĭ oaspete, vr-unuĭ mosafir; la sărbătorĭ, în onoarea vr-unuĭ eroŭ mort în luptă. Dar, puţin cîte puţin, se organizează în institu-

1) OMER, *Odyssea*, traducere în proză de I. CARAGIANI, Iaşi, 1876; pag. 85 sq.

ţiĭ de stat. Şi, acela dintre statele greceştĭ, care dete maĭ de timpuriŭ o întocmire însemnată jocurilor şi exerciţiilor fizice, a fost *Sparta.*

## III.

Dacă ne amintim împrejurările istorice, în carĭ se aflaŭ războiniciĭ *Dorienĭ* în sudul Peloponezuluĭ—înconjuraţĭ de duşmanĭ, trăind ca biruitorĭ, puţin numeroşĭ, în o ţară plină de vrăjmaşĭ biruiţĭ, dar încă doritorĭ de neatirnare—înţelegem numaĭ-decît pentru-ce trebuia să se organizeze sistematic maĭ întiĭ, la dînşiĭ, mijloacele de întărire a corpuluĭ şi a bărbăţieĭ eroice. *Spartaniĭ* trebuiaŭ să stea vecĭnic gata de luptă, ca nişte soldaţĭ în taberele de războiŭ. Aceasta era condiţia lor de vieaţă naţională. Trebuiaŭ or să fie organizaţĭ milităreşte, or să piară. Şi nu numaĭ o parte din naţiune să fie armată, ci tot poporul.

Ce alt mijloc poate dicta instinctul de conservare unuĭ popor mic, închis de toate părţile de duşmanĭ, pe carĭ şi i-a făcut singur or i-a primit dăruiţĭ de soartă? decît acesta: să fie militar dela mic pînă la mare, vecĭnic armat, gata de luptă, şi or-ce ocupaţie deosebită ar impune indivizilor, în parte, diviziunea munceĭ sociale,

toți să aibă în comun o îndeletnicire obștească: armele. Popoarele mici, dacă vor să trăiască, trebuie să fie, mai întîi de toate, popoare-armate. Atunci, ca și acum. Azi, desigur, pe lîngă războiul ucigător al săbiei și glonțului, s-a întețit și războiul economic al aurului, care îți lasă viața, dar îți ia neatîrnarea și demnitatea. In contra noului pericol, popoarele mici moderne mai trebuie să se pregătească și în altfel: să fie, pe-lîngă popoare-armate: armate muncitoare.

Necesitatea de Stat a luptei fără răgaz a dat direcția și tonul întregei vieți politice, tuturor manifestărilor publice la *Spartani*. Potrivit cu scopul conservării naționale, s-au organizat și reglementat drepturile și datoriile și activitatea cetățenilor cu privire la avere, la viață, la căsătorie, la educația copiilor.

Numele lui LICURG (cam pela 850 a. Ch.) e legat de legile cari au cîrmuit viața politică și socială a Spartanilor din cele mai vechi timpuri.

Legenda spune că, voind să se prepare mai bine pentru sarcina măreață de reformator și legiuitor al țării sale, LICURG, fiu de rege, bărbat înțelept și cinstit, plecă în străinătate, spre a vizita și studia așezămintele și legile altor

țări mai vechi decît Sparta și a lua dela ele pilde și învățăminte. Astfel călători el timp de 10 ani prin Asia-Mică și prin insula Creta.

In legile ce dete țării sale, LICURG voi să facă să nu mai fie așa mare deosebire de avere între cetățeni. El înțelese că, dacă în țara sa unii vor fi prea bogați, iar alții n-or avea ce mînca, o să se întîmple fel-de-fel de turburări, de asupriri și răzvrătiri, și cetățenii n-or să fie uniți, deci statul va fi slab și față de pericolele din afară. De aceia, împărți pămîntul în părți egale, dînd la toți Spartanii la fel cîte-o bucată de pămînt, și tot cam așa și periecilor [1]).

Nimeni n'avea dreptul să-și înstrăineze pămîntul, vînzîndu-l ori dăruindu-l; și, ca să nu-și risipească nimeni averea în ospețe luxoase, s-a hotărît ca toți cetățenii să mînînce la un loc la o masă comună, din aceleași bucate, contri-

1) *Spartanii* avuseră lupte cu *Ahaii* pentru ocuparea locurilor. Ahaii, parte au fugit, parte au rămas supuși și robiți sub numele, unii de *Iloți*, alții de *Periecî*. Iloții erau acei Ahai, cari se luptaseră mai mult pentru neatîrnarea lor. Ei deveniseră robi, proprietate a statului spartan, împărțiți pela diferiții cetățeni ai Sparței, cari aveau dreptul să-i pună la or-ce fel de munci, dar nu erau stăpîni pe viața lor și nu puteau nici să-i libereze. *Periecii* erau țărani liberi, cari plătiau biruri foarte mari și cu toate acestea nu aveau drepturi politice; nu puteau lua parte la adunările Spartanilor.

buind fie-care cu partea sa la cheltuiele meseĭ. Bucatele erau foarte simple. Se obicĭnuia mai ales un fel de *zeamă neagră,* gătită din carne fiartă în sîngele animalului şi dată cu sare şi cu puţin oţet... ca să o facă mai gustoasă. Dar aşa de gustoasă era zeama asta neagră a Spartanilor, încît nicĭ-un străin nu se putea împăca cu ea. Tocmai asta dorea şi LICURG, să nu se poată lipi străinii de ţara luĭ. Pînă atunci prea trecuseră şi se perindaseră prin Sparta tot felul de negustorĭ străinĭ, aducînd cu eĭ nu numaĭ luxul, dar şi obiceiurĭ de traiŭ leneş şi moleşit.

LICURG s-a gîndit că viitorul ţăreĭ luĭ va fi asigurat, numaĭ dacă s-o îngrĭji mai ales de creşterea copiilor şi de formarea tinerimiĭ. Ceea-ce trebuia mai întiiŭ de toate, era să se facă din Spartanĭ oamenĭ voinicĭ şi vitejĭ, sănătoşi şi curajoşi la luptă, aşa că duşmaniĭ să-ĭ ştie de frică.

De munca cîmpuluĭ şi de meseriĭ s-or ocupa periecĭi şi robiĭ. Spartaniĭ, însă, să fie şi să rămie oşteni vînjoşi şi îndrăsneţi, răsboinicĭ şi fără teamă de durerĭ şi de moarte. De aceea, cum se năştea vr-un copil schilod, se arunca pe muntele *Taiget,* ca să se prăpădească; ĭar pe cei-lalţi îi încercaŭ mai întiĭ, dacă sînt sănătoşi or nu, scăldîndu-ĭ într'o baie de vin tare. Nu-

mai ceĭ-ce vor scăpa cu vieață din o astfel de scăldătoare, merită să trăiască și să fie crescuți.

Aceștia rămîneaŭ, pînă la 7 anĭ, în paza și îngrijirea mumelor, carĭ trebuiaŭ să nu-ĭ cocoloșească, să nu-ĭ facă plăpînzĭ, ci să-ĭ poarte și vara și iarna tot cu un fel de îmbrăcăminte și să-ĭ deprinză a răbda de frig și de căldură, spre a se întări. Apoĭ trebuia să-ĭ învețe de micĭ cu mîncarea simplă. Dacă vre-unul avea prea mare poftă de mîncare, i se recomanda să-și complecteze porția din furat, dar să nu fie prins. Cînd îl prindeaŭ, îl băteaŭ, nu că a furat, ci că a fost prins.

Cînd împlinea copilul șapte anĭ, era luat dela părinți și crescut la un loc cu toți copiiĭ de seama luĭ, luați asemenea dela ceĭ-lalți cetățenĭ. Acolo trăiaŭ și se jucaŭ între eĭ ca niște frați. Toată ziua alergaŭ, săriaŭ, se luaŭ la luptă, făceaŭ gimnastică. Umblaŭ îmbrăcați ușor, desculți și cu capul gol, ca să se întărească. Noaptea dormiaŭ afară pe paie, fără așternut și fără învelitoare. Ziua trebuiaŭ să se scalde în apele Eurotuluĭ. Cite-odată, ca să-ĭ deprindă cu nevoile, nu le da niciĭ să bea niciĭ să mănînce mai multă vreme; și eĭ se întreceaŭ între eĭ: cine poate să rabde mai mult. Alte orĭ, din nimica toată, ba chiar din adins, îĭ loveaŭ cu vergeaua or cu bi-

ciul, ca să-i învețe cu durerile. Băieții se întreceau care mai de care să sufere mai multe nuiele, fără să plîngă, fără să scoată nici-un țipet, fără să facă nici-o strîmbătură or vre-un gest de durere.

La vîrsta de 18 ani tinerii Spartani, astfel educați, intrau în armată, în care serviau pînă la vîrsta de 60 de ani. La 30 de ani se căsătoriau; nu mîncau cu nevestele la un loc, ci acestea mîncau acasă cu copiii, iar bărbații la masa comună. Ca militari, se pregăteau mereu de bătaie, de credeai că toată Sparta nu e decît o tabără saŭ o mare cazarmă. Se privia cu ochi buni ca acești tineri militari să facă noaptea cîte-o excursie de vînătoare omenească, să ucidă sclavi, ca să se învețe a omorî omul fără frică. Un fel de manevre sîngeroase. Cînd venia vremea să plece la războiŭ, apoi atunci era toată lumea a lor, de bucurie. Asta așteptau și ei. Veseli, cu coroane pe cap, gătiți ca de sărbătoare, în haine roșii, ca să nu se cunoască sîngele cînd or fi răniți, zburaŭ la luptă, în zgomotul surlelor saŭ al buciumului. Nu știaŭ ce va să zică a se da îndărăt dinaintea vrăjmașului. Mumele, cînd le dădeaŭ scutul la plecare, le ziceaŭ numai atît: „Cu el, saŭ pe el!“.

Și femeile eraŭ voinice, căci și fetele eraŭ edu-

cate tot ca băieţii, numai în jocuri şi alergări, săriturĭ, aruncărĭ cu lancea. Astfel, copiiĭ Spartanilor, născuţi din mume sănătoase şi din taţi puternicĭ, apoĭ îndemnaţi şi obligaţi mereŭ la dezvoltarea forţelor trupeştĭ, ajunseră cu timpul ceĭ maĭ viteji şi maĭ luptacĭ oamenĭ din tot Peloponezul.

Despre partea spiritului, copiiĭ Spartanilor nu căpătaŭ multă învăţătură. Eraŭ învăţaţi doară să fie modeştĭ, să respecte pe bătrînĭ şi să vorbească scurt şi cu înţeles. De aceea a şi rămas de atunci pînă azĭ zicătoarea: cutare «*vorbeşte laconic*», adică scurt şi cuprinzător.

Exerciţiile gimnastice ale Spartanilor tindeaŭ, cu cea maĭ mare minuţiozitate, să întărească şi să dezvolte toţi muşchiĭ corpului. Astfel, am văzut în pasajul citat din *Odissea* cum *Feacienii* analizaŭ fie-care parte a corpului luĭ ULISE, admirîndu-ĭ braţul, pulpele, gîtul, ceafa, umerii. Toate eraŭ cu intenţie dezvoltate prin anumit exerciţiŭ. Aşa se producea admirabila armonie a corpului lor. XENOFON, vorbind de Spartanĭ, spune că eĭ sînt ceĭ maĭ sănătoşi din toţi Grecii; şi că printre eĭ se găsesc barbaţiĭ ceĭ maĭ frumoşi şi femeile cele maĭ frumoase.

## IV.

La Spartani găsim dar, încă din vreme, organizate sistematic exercițiile corporale; și, la întiia Olimpiadă, ele apar deja întocmite gata. Decînd apoi a început obiceiul jocurilor publice naționale și întrecerile de tot felul între toți *Grecii*, în întruniri regulate; decînd aŭ început jocurile olimpice, pitice, istmice, nemeice, corintice, exercițiile s-aŭ întins pretutindeni, unde era un oraș grec, și deveniră instituții de stat. Exercițiile fizice, dintre cari cele mai obișnuite eraŭ alergările, fie pe jos, orĭ cu carul, întreceri de aruncare cu lancea, arcul, saŭ întreceri de sărituri, orĭ de luptă dreaptă, orĭ cu pumnul (pugilatul), se ridicaŭ la 24 feluri deosebite și ajung treptat, treptat să fie patronate și îngrijite de stat. Statul însuși ĭea în îngrijirea sa specială educația fizică a tinerilor, încă mai înainte de a se ocupa de educația intelectuală. Gramatica, muzica, tot ceea ce intră în educația spiritului, s-a lăsat la început în sarcina și grija particulară a familiei.

S-aŭ instituit astfel gimnazii pentru educația fizică, pentru gimnastică; și după cît-va timp se găsiaŭ gimnazii în toate orașele Greciei. Prezența unui gimnaziŭ într-un oraș, era semnul că

oraşul era Grec (TAINE). In Atena, pela 700 a. Ch. se întemeiază cel întîi. In timpul lui SOLON se găsiaŭ vre-o trei gimnaziĭ mari şi alte cîte-va mai micĭ. Aci tinerii îşĭ petreceaŭ timpul dela 16—18 aní, aci se adunaŭ cetăţeniĭ, ca să se întîlnească, să stea de vorbă, să privească jocurile de întrecere ale tinerilor. La mijlocul acestor gimnaziĭ, de ordinar de formă patrată şi aşezate pe lîngă un rîŭ, se rezerva calea de alergare, terenul de luptă; şi, de jur-împrejur, scaune pentru privitorĭ, alee de platanĭ împodobite cu statue de zeĭ. Tinerii veniaŭ să se exerciteze, conduşĭ de monitorĭ şi repetitorĭ. Şi aceste exerciţiĭ ale lor, dîndu-se împrejurările de spectacol public, deveniaŭ adesea concursurĭ serioase de întrecere. Pentru ca tînărul să fie primit, la aceste concursurĭ de întrecere, trebuia să depună un jurămînt, care ţinea locul unuĭ certificat de astă-zĭ, cum că zece lunĭ, fără întrerupere, s-a exercitat în diferite întrecerĭ şi jocurĭ în carĭ voia să concureze. Toţĭ eraŭ supuşĭ prealabil la un regim sever. Se cerea o muncă de exerciţiĭ la ore regulate şi mult; se cerea să întărească muşchiĭ cu apă rece; să se ferească de escitaţiĭ; să păzească o abstinenţă îndelungată.

Toată această gimnastică dietetică ducea la un rezultat strălucit, la producerea acelor modele

perfecte ale artei, la producerea atleților de forțe fabuloase. Nu se spune de unul Milon că putea să ridice pe umeri un taur și să oprească cu mîna un car din fugă? Nu se spune de un altul, Crotoarianul Telos, că putea să facă înspăimîntătoarele sărituri de 55 picioare, pe cari nu le execută nici omul șearpe de azi? Acestea sînt producte ce ieșiau din linie, se puneau în relief prin extraordinarul lor; dar și media era încă destul de respectabilă. Și nu se considera ca ceva special unei anumite profesii. Prin aceeași școală de educație fizică au trecut oameni celebri în alte direcții de activitate. PLATON a fost celebru atlet. EURIPIDE a cîștigat un premiu de întrecere. SOFOCLE, cel mai frumos copil al Atenei, se făcuse cunoscut ca excelent dănțuitor și ca voinic luptător. Semnul cetățeanului grec liber era să poseadă aceste calități. Am văzut în citatul din *Odissea* ce jignit s-a simțit ULISE, cînd i s'a spus că nu samănă a luptător; și, deși bătrîn, a ținut numai-decît să-și dovedească aptitudinile. Este cunoscut, apoi și tipic cazul lui AGESILAU, care, ca să încurajeze pe Greci în o luptă contra Perșilor, a fost destul să desbrace căți-va prizonieri în fața armatei; și armata, văzînd acele corpuri urîte, slăbănogite, fără vlagă ale dușmanilor, s'a aruncat la luptă cu un

corp înzecit şi cu o siguranţă nespusă de învingere.

Aşa dar pentru frumuseţe şi agerime era cultivat şi admirat corpul la Greci; şi acest ideal devenise o achiziţie sufletească comună poporului întreg. Dar acest ideal popular a pătruns şi în conştiinţa filozofilor. Aşa, găsim în dialogul *Charmides* a lui PLATON admiraţia filozofilor pentru voinicul *Charmides*, apologia frumuseţei şi forţei fizice.

„E lucru natural, Charmides, ca tu să-i întreci pe toţi, căci nimeni din ceĭ de faţă n'ar putea, cred, să arăte uşor două case în Atena, din a căror alianţă să se poată naşte cine-va mai frumos şi mai bun decît din alianţa acelor familii din care aĭ eşit tu. In adevăr, familia ta despre tatăl tău, aceea a lui Critias fiul lui Dropide, a fost lăudată de Anacreon, de Solon şi de alţi poeţi, ca eminentă în frumuseţă, în virtute şi în toate celelalte bunuri, în care omul pune fericirea. Şi tot aşa familia mameĭ tale. Căci nimeni, după cît se zice, nu s'a arătat mai frumos şi mai măreţ decît unchiul tău Pirilamp ori-cînd era trimis în ambasadă la marele rege saŭ la alt-cineva pe continent. Şi această casă nu se lasă în nimic mai pe jos decît cele dintiĭ. Născîndu-te din astfel de părinţi, e natural să fiĭ întîiul în toate; şi mai întîĭ, după tot ce se vede, după înfăţişarea ta exterioară întreagă, scumpe copile a lui Glaucos, mi se pare că tu nu daĭ de ruşine pe nici unul din strămoşii tăi".

Și SOCRATE zicea de Charmides: „mi se părea admirabil pentru talie și frumusețe. Că ni se părea astfel nouă, nu e de mirare; dar am observat că și dintre copii nimeni nu se uită în altă parte decît la el, chiar cei mai mici, și că toți îl priviau ca pe o statuă de zeu. Iar Charefon adăuga: Chipul lui frumos e, nu-i așa, Socrate? Ei bine, dacă s'ar desbraca chipul n'ar mai însemna nimic, atît de frumoase sînt formele lui întregi“ [1]).

---

1) TAINE, *Philosophie de l'art* en Grèce, chap. III, § 2.

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

# Prelegerea X.

## EDUCAȚIA LA GRECI (Urmare).

I. Analogii concrete între instituțiile moderne și întâlnirile naționale ale Grecilor la Olimpia nu există. Gimnaziul modern și cel antic n'au comun decît numele.— Instituțiile pentru educația fizică, după modelul anticității, imposibile în Evul mediu, din cauza concepției deosebite de viață, dorite în Evul modern, dar ne-realizate. Educația modernă influențată încă de ascetizmul medieval. Prioritatea absolută a sufletului asupra corpului. Intelectualizmul.

II. Mișcarea pentru propășirea educației fizice în țările moderne. Anglia, în frunte, se apropie de norma educației grece: întreceri publice între școli.—Germania, în al doilea rînd: *Turnverein.*—Mișcarea din Franța.

III. *Orchestrica*, compusă din elemente luate din educația fizică și din muzică. Artele coprinse în orchestrică. Poetul grec comparat cu cel modern.

IV. Coprinsul noțiunii *muzică*. Artele și științele venite din izvor supra-omenesc, dela muze. În *muzică* deci tot ce se referia la cultura spiritului.

V. Coprinsul culturei generale elementare la *Atenieni*. Muzica propriu zisă. Efectul educativ al instrumentelor muzicale. *Chitaristul.*—Scrisul și cetitul. *Gramatistul* și „școala" lui primitivă, ca local, vitală ca funcție socială, cerută de trebuințele mediului. Ce valoare relativă are localul în alcătuirea unei *„școli"*. Factorii esențiali ai școalei. Puterea ce atrăgea lumea în școlile grece: trebuința culturală a societății, întrecerea învăță-

torilor în liberă concurență. - Coprinsul învățăturii variind după cerințile intereselor „cetății“. Lectura și memorarea legilor și poeților.

VI. Retorica, centrul învățământului. Din necesitatea de-a învăța sistematic mijloacele unei vorbiri influente asupra oamenilor, apar gramatica, dialectia, retorica.—*Sofiști.*

VII. Caracterul dezinteresat al învățământului elin. Dezvoltarea, ca atare, nu pentru o carieră. Cultura generală. Pornirea spiritului grec către „polimatie“.

VIII. Treptele de învățământ prin cari trecea tinerimea la Greci. Pînă la 7 ani. Dela 7 ani înainte, pînă la 20 ani. Sclavul profesor. Învățământul superior și special.

IX. Organizarea învățământului ca instituție de stat, în *Alexandria.*

## I.

Viața modernă nu ne prezintă nici-un exemplu concret, care să semene cu întîlnirile naționale dela Olimpia saŭ cel puțin cu gimnaziul grec. Numaĭ prin imaginație trebuie să reconstituim, din date istorice, acele instituții. Să ne închipuim că ar fi o zi fixă pe an saŭ la cîți-va ani odată, cînd Romînii din toate părțile s'ar aduna la un loc mai central, să zicem Sinaia, bunioară, saŭ Brașov, și s-ar aduna ca să petreacă, nu pentru alt-ceva: nici pentru tîrg, nici pentru bilciŭ, nici pentru sfătuiri de interes național, nici ca să discute cum ar face mai bine, ca să-și ajungă odată, și cît de curînd, ținta u-

niriĭ tutulor într'un stat mare. Pentru nimic din toate aceste interese practice, și vital naționale; ci ca să petreacă: să se întreacă la luptă dreaptă, la sărituri și alergări, la joc, la horă, la cintece și chiote. Și Transilvaneanul și Bucovineanul și Basarabeanul și Bănățeanul și Rominul din regat, din Moldova, din Muntenia, din Oltenia, toți în costumele lor naționale, deosebite după localitate, cîntîndu-și pe rînd doinele și legendele lor, desfășurîndu-și energiile lor sufletești și trupești, în ochiĭ mulțimiĭ, în aplauzele și strigătele de ura ale națiunii întregi—iată priveliștea care s-ar asemăna cu acele întruniri naționale ale Grecilor vechi la Olimpia, Corint, etc.

Și pentru înțelegerea gimnaziului ce analogie să vă arăt în timpurile moderne? Nu găsesc nici-una. Tot prin închipuire să construim această instituție. Mai întîĭ, trebuie s-o spun, nu are absolut nici o asemănare gimnaziul grec cu gimnaziul modern, decît numele. Gimnaziul nu era o clădire închisă, acoperită, avînd săli de clasă, unde să se grămădească elevii în bănci, ca să învețe din carte multe și de toate, sub conducerea „dascălului prea învățat". Gimnaziul grec era o grădină. Închipuiți-vă *Copoul* nostru, cu aleea principală dela mijloc rezervată tinerilor ce se întrec la alergare; în locul monumen-

tului, spaţiul rotund, lăsat liber pentru sărituri, lupte, etc.; prin aleele laterale, la umbra arborilor înalţi, plimbîndu-se tot ce aŭ Iaşii mai distins şi mai cult, lumea venită să se vază, să se întîlnească, să vorbească, să discute, să afle noutăţi, să asculte vre-o teorie filozofică, vre-o lămurire asupra vieţii, asupra fericirii, asupra lumii, asupra scopului şi originii lucrurilor. Băncile, înşirate de-o parte şi de alta a aleei principale, ocupate cu privitorĭ, nerăbdătorĭ să vază, ca la cursele de azĭ, cine învinge, cine ajunge mai întîi la steagul pus ca semn la capătul stadiului de întrecere. Iată gimnaziul grec. Aci, sub cerul liber, s-adunaŭ şi atleţii, şi artiştii, şi filozofiĭ, şi tinerii şi bătrînii; iar preocuparea de căpetenie eraŭ jocurile şi exerciţiile fizice, pentru unii ca părtaşi activi la ele, pentru alţii ca privitorĭ şi judecătorĭ.

Instituţii de felul acesta nu s-aŭ mai pomenit multă vreme, de atunci, în omenire. Evul mediŭ, stăpînit de concepţia lugubră despre vieaţă, despre pornirile şi puterile eĭ firești, a despreţuit corpul, ca locaş al ispiteĭ şi slăbiciunilor omeneşti. Deşi concepţia modernă, începînd dela *Renaştere* încoa, a căutat să se apropie tot mai mult de naturalizmul antic; deşi pedagogia noă a înzistat şi înzistă mereŭ asupra însemnătăţii

educaţiei fizice, şi H. SPENCER a găsit pentru oropsirea ei cuvîntul energic de *păcat fizic*, totuşi timpul nostru nu ne poate înfăţişa încă exemplul unei instituţii, care să se asemene, prin cultivarea şi „cultul“ public al forţelor fizice, cu gimnaziul grec, scoala supremă a tăriei, frumuseţei şi agerimei trupeşti. Tradiţia ascetismului medieval nu şi-a perdut încă puterea cirmuitoare. Societatea modernă, cu toată înaintata ei teorie a vieţii, se conduce în educaţie tot de ideia priorităţii absolute a sufletului asupra corpului. Şi încă, cel puţin dacă armonia parţială a culturei sufleteşti ar fi desăvîrşită. Dar şi aci, dezvoltarea unilaterală a inteligenţei împedică izvodirea acelui echilibru complect, care se naşte numai din armonica exercitare a tutulor puterilor sufleteşti. Aceasta însă e deja o critică mai subtilă a practicii educaţionale moderne; ceea-ce izbeşte mai evident, e relativa neîngrijire de substratul material al fiinţei omeneşti,—o trăsătură caracteristică a educaţiei moderne, care o pune, în astă privinţă, mai pe jos de cea antică.

## II.

Numai doar *Anglia* face întru cît-va escepţie. Dintre toate ţările Europei moderne dînsa ne înfăţişează mai mult educaţia fizică a tinerimii

ca preocupare națională de interes public, social. Ba încă, pe cînd în alte părți se aude numai de surmenaj intelectual, Anglia e singura țară care a făcut să se audă odată și de surmenajul fizic. Exercițiile fizice se prezintă și la Englezi, ca la Grecii antici, cu caracterul emulației întrecerilor publice. Lumea vine să vază care școală, saŭ universitate ĭese învingătoare, bunioară, la cursele cu barca.

După Anglia, în al doilea rînd, trebuĭe să punem *Germania*, ca țară unde grija de educația fizică a tinerimiĭ a prins rădăcinĭ și a devenit populară. Negreșit, nu ca în Anglia, cu nota pasionantă ce deșteaptă spectacolul sportuluĭ public. Dar e de ajuns să spunem că gimnastica și-a găsit formula de organizare practică în o instituție germană ca *Turnverein*-ul, ca să se înțeleagă ce adînc a pătruns și în poporul german ideia și necesitatea întăririĭ fizice a corpuluĭ. Și, ce e maĭ caracteristic, atît de mult aŭ intrat în moravurile Germanuluĭ „societățile de gimnastică“, încît, or-unde s'ar afla o mică colonie germană, apare îndată și un *Turnverein*. Prezența uneĭ societățĭ de gimnastică, într'un oraș, afară din Germania, la noĭ spre exemplu, e semn aproape sigur că în acel oraș se găsește o colonie germană. Astfel în București, în Iași, etc.

Tot astfel, prezenţa unui gimnaziŭ, în anticitate, era semn că oraşul era populat de Greci.

Dintre ţările mari, civilizate, *Franţa* stă mai la urmă în privinţa educaţiei fizice. Dar şi aici ideia pătrunde. O ligă naţională de oameni de şcoală, în cap cu JULES SIMON, s'a injghebat pentru întinderea şi organizarea exerciţiilor fizice. Chestia se dezbate mereŭ. Studii comparative asupra sistemelor de întărire corporală se publică mereŭ. Interesul şi entuziasmul, deocamdată în regiunea teoretică a ideilor, creşte. Şi e de crezut, că, dîndu-se temperamentul espansiv şi zgomotos al Francezului, cum va pătrunde spiritul noŭ al educaţiei fizice în Franţa, propaganda în favoarea luĭ va face paşi gigantici în Europa modernă. Ce e sigur, este că atunci nu va întîrzia a străbate gîndul acesta şi la noi, carĭ stăm sufleteşte în legătură culturală mai intimă tot cu Franţa.

Cînd ne-astimpărul va fi general şi se vor căuta pe întrecute mijloacele mai potrivite pentru atingerea scopuluĭ educaţiei fizice, mintea se va întoarce din noŭ spre timpul, cînd în omenire s-a atins, în astă privinţă, idealul: la poporul clasic al Elenilor. Poate că societatea modernă va găsi forme noŭĭ, mijloace proprii; dar va avea, cu siguranţă, mult de cîştigat din cunoaş-

terea *spiritului* adînc al metodei generale, întrebuinţate de antici în realizarea magistrală a unei idei, în faţa căreia noi, moderniĭ, stăm ca niște începătorĭ.

Să vedem, maĭ departe, celelalte forme instituite pentru complectarea educaţieĭ armonice la Greci, orchestrica şi muzica.

## III.

Orchestrica coprindea în sine părţi şi din gimnastică, din exerciţiĭ curat corporale şi din muzică. Prin muzică nu se înţelegea numaĭ ceace s-a asociat în spiritul nostru de acest termen, adică succesiunea melodică şi combinarea armonică a sonurilor vocale saŭ instrumentale. Aceasta era numaĭ o parte. Noţiunea „muzică“ era mult maĭ extinsă, coprindea poezia, artele toate şi ştiinţele, adică toată cultura spiritului. Aşa că orchestrica, în care întra danţul din partea gimnasticeĭ, precum şi mimica, apoĭ poezia şi muzica, era un compozit de elemente luate şi din educaţia fizică şi din educaţia spirituală propriŭ zisă.

Orchestrica era maĭ întîĭ o compoziţie de maĭ multe arte. In adevăr, poetul, odată cu poezia, compunea şi muzica după ritmul poezieĭ, care, la

rîndul său, varia după sentimentele saŭ ideile exprimate, și făcea să varieze cu dînsul și mișcarea de expresie a mimicei și danțului. În orchestrică, avem o poezie cîntată saŭ declamată, jucată și mimată. Și anume, mai întîi „jucată“ în senzul cel mai complect al cuvîntului. Cînd se recita o poezie, o însoțiaŭ de cîntec fie din voce, fie din instrument, și, în acelaș timp, cu mișcări de reprezentație mimică și cu mișcări de danț. O parte din orchestrică se poate compara cu opera de azĭ, în care poezia e cîntată și mimată, nu însă și danțată. Baletul e ceva epizodic în operă, nu o parte constitutivă a ei. Dacă ne am închipui o operă, unde poezia să nu fie numaĭ mimată și cîntată, dar și danțată, am avea o imagină mai complectă de orhestrica Grecilor. Iată un exemplu de evoluția artelor în istoria culturei omenești. La început contopite într-un tot unitar, apoĭ, treptat despărțite, diferențiate, individualizate în arte speciale.

Poetul la Greci cumula în sine și poezia și arta cîntăriĭ și a mimăriĭ, dar și a danțului. Casa poetuluĭ era, în adevăr, un mic „conservator“. Aicĭ veniaŭ tinerii ca să învețe nu numaĭ poezia, dar și diferitele evoluțiĭ ce trebue să observe în cursul danțului, care rămînea să fie apoĭ mai de aproape condus de „corifeul“ danțului.

In timpul nostru nu putem găsi, nici în aceasta, o analogie a poetului la Greci. Nu ne putem închipui un ALEXANDRI, saŭ EMINESCU, cîntîndu-şi şi jucîndu-şi poeziile, saŭ conducînd corul şi danţul. O parte din funcţiunea poetului grec o găsim numaĭ în poetul popular, în improvizătorul cîntăreţ, în lăutarul ce dispare. Lăutarul—care nu e şi n'a fost totdeauna, la noĭ, numaĭ decît ţigan—adesea compune cîntece populare, pe carĭ le recitează, însoţîndu-le de o melodie. Ni s'a întîmplat să vedem astfel de cazurĭ, în carĭ se recitează poezia populară, însoţînd-o de o melodie din vioară; recitarea se făcea într'un ton de cîntare, şi povestia faptele unuĭ haĭduc. Aşa ne putem închipui pe Demodoc, cînd recita isprăvile lui Ulise, cîntîndu-le pe lîră.

Reprezentările orchestrice, date pe la sărbătorĭ, se săvîrşiaŭ de tinerĭi ceĭ maĭ aleşĭ din cetate, din ceĭ maĭ frumoşĭ şi exercitaţĭ. In *Sparta* luaŭ parte la ele tot poporul, în cea-ce se numeşte gimnopediĭ. Dela copiĭ pînă la bătrînĭ, toţĭ cîntaŭ din poezie cîte-o strofă corespunzătoare virsteĭ. Bătrinĭĭ ziceaŭ: „am fost odată plinĭ de curaj şi de putere". Iar tinerĭĭ, cîntînd, răspundeaŭ: „dar noĭ sîntem încă, dacă voeştĭ încercă". Iar copiĭĭ urmaŭ: „şi noĭ vom fi odată, şi încă şi maĭ mult". (TAINE *op. cit.*)

## IV.

Scopul educaţiei „muzelor“, al educaţiei spirituale, era a deştepta şi dezvolta în om senzibilitatea intelectuală pentru arte şi ştiinţe; a deştepta şi dezvolta în om facultatea de a primi, înţelege şi a aprecia bunurile intelectuale comune. ARISTIP exprima ideia aceasta cu umor: rezultatul şcoalei şi al instrucţiei trebuie să fie cel puţin, dar neaparat, de a face pe tînăr să nu stea pe piatra statului, ca o altă piatră.

A pune pe om în stare să înţeleagă şi să simtă plăcere la un cîntec, a pricepe frumosul şi plăcerea în o operă de artă, a-l pune în stare să se îndeletnicească cu vieaţa intelectuală comună a naţiunii, nu a face un specialist într'o ramură saŭ alta, a-i da o cultură generală, ĭată sarcina culturei „muzicei“. Se numeşte cultura „*muzicei*“, pentru-că toate artele şi toate ştiinţele se consideră ca venite dintr'un izvor divin, dela muze. Astfel, amintirea trecutului îşi avea o muză, pe *Memne*, şi pe *Klio*, muza istoriei; asemenea ştiinţa despre stelele cerului era inspirată de altă muză, *Urania*. Apoi ştiinţa în general, saŭ totalitatea cunoştinţelor, era personificată într'o altă muză, *Polimatia*. Deci cultura întreagă era un dar al muzelor. De aceia

învățarea lor era ocuparea cu muzele, și cultura lor se numia „muzică“.

Cînd vorbim de „cultura muziceĭ“, în acest înțeles, trebuie să ne gîndim mai mult la *Atenienĭ* decît la *Spartanĭ*. Atenienii se făleau cu această parte a educației, și cu drept cuvînt. Spartanul nu se simția măgulit cînd i se da epitetul de „muzical“, ci acela de apărător al statului. Atenienii adăugară la cultura forței fizice și pe aceea a muzelor. La Spartanĭ găsim exercițiile și dantul; iar poezia numaĭ întru-cît stă în legătură cu acestea. Foarte puțini învățaŭ elementele unei culturĭ spirituale, chiar a ceti și a scrie.

## V.

In cultura generală elementară a Atenienilor întra scrisul și cititul, lectura și memorarea textelor, apoĭ cîntecul și muzica. Muzica o învața Grecul de mic, în mod practic, la chitarist. Credința generală era că ritmul are o influență asupra sufletului, dîndu-i o măsură, o dispoziție armonică. Mai tîrziŭ se adaugă și educația teoretică.

Cunoștința tonurilor și influenței lor deosebite ajunsese la o rafinare remarcabilă. Se găsise mijlocul de a distinge anumite influențe și efec-

te ale diferitelor tonuri dela instrumente diferite. Astfel flautul se considera ca un instrument ce tulbură sufletul, varsă asupra lui adîncimi de jale, aruncă asupra inteligenței nori de patimi, strică armonia internă. Lira cu șapte coarde, din contra, se considera ca un instrument mai propriu pentru educație.

Scrisul și cititul se predau, ca și *muzica*, în școli particulare, erau lasate în grija familiei, care îșĭ trimetea copiii să învețe la un *gramatist*. Statul nu organizase școli pentru răspîndirea acestor cunoștințĭ elementare, dar obliga pe părinții să îngrijască a da copiilor prilejul de a învăța să scrie, să citească, să cînte și să practice un meșteșug. Obligativitatea nu era sancționată, ca în zilele noastre, prin amende ; ci părintelui neglijent i se lua dreptul d'a pretinde copiilor să-l întrețină și să-l îngrijească la bătrînețe.

Școlile particulare înființate și conduse de *gramatiști* nu trebuie să ni le închipuim, ca școlile noastre de azĭ. La o școală de azĭ, cel dintîi lucru ce căutăm este o clădire proprie. Negreșit, o școală, în esența ei, e alcătuită din alți factori mai esențiali decît edificiul. Învățătorul și elevul sînt primele elemente indispensabile ale unei

scoli. Ar fi în adevăr extraordinar a ne închipui o școală, fără unul din aceste două elemente, sau a presupune că se poate neglija unul din ele în favoarea unui al treilea element, de importanță derivată și secundară, cum e localul. Desigur și acest altreilea factor își are însemnătatea lui. Dar a zice: ca să ai școală, trebuie să ai intîi local, — înțelegîndu-se prin aceasta adesea un palat—și apoi... etc., e a uita că adesea marile scoli culturale, mișcările directive ale dezvoltării unui popor, s-au născut în condițiile cele mai mizerabile din punctul acesta de vedere al localului. Cetiți cum descriia GHEORGHE LAZĂR și ELIADE localul dela S-tul Sava unde geniul național semăna, prin graiul lor, ideile ce trebuiau să aprinză flacăra patriotizmului și a culturei pur romînești. Din palatele strălucite ale localurilor noastre școlare, apărute ca prin farmec către sfîrșitul veacului 19-lea, ce minuni mai nimitoare și-au luat avînt către izvodirea idealului? Intiiul factor, și cel hotăritor, în o școală, este sufletul dascălului. El înalță și coboară, el deșteaptă și adoarme spiritele, fie în palate, fie în cocioabe.

Gramatistul elin învăța pe copii scrisul și cetitul în chițimii, în dughene, în stradă, pe unde putea și pe unde apuca. Destul de primitiv,

negreșit, din acest punct de vedere. Și dacă ne gîndim că acești dascăli n'aveau nici macar localuri splendide, ca să atragă lumea, ne minunăm de puterea ce mîna familiile către persoana lor, cînd știm că din partea statului însuși îndemnul era așa de „platonic". Ce forță putea să fie aceea, decît trebuința culturală simțită de o societate în adevăr cultă? Și fiind-că gramatiștii nu erau indicați și aleși în mod oficial de stat, cît de serios trebuia să-și fi dat ei osteneala de a se distinge și a se întrece între dînșii prin rezultate plauzibile, ca să atragă asupra lor privirile familiilor interesate a-și încredința copiii în mîinile celor mai destoinici dascăli! Un profesor al statului, după-ce a obținut cu osteneală o catedră, îndeplinind prealabil condițiile puse de stat, nu mai e ținut, pentru păstrarea poziției cîștigate, să se încordeze mereu în luptă de întrecere cu colegii. Propășirea meșteșugului său didactic și educativ nu se datorește concurenței, deci unor împrejurări externe, sociale, ci numai pornirii și îmboldirii subiective, personale, deci unor condiții de organizare sufletească. Firește, condițiile subiective sînt cele principale. Dar, cînd la ele se adaugă și cele obiective, forțele sufletești se înzecesc.

Această înzecire de energie trebuie să ni-o

închipuim în desfăşurarea activităţii dascălilor greci, în acele şcoli primitive ca instalare şi organizare exterioară. Ca să înflorească întreprinderea lor privată, era necesar să răspunză unei trebuinţe publice. Şi vedem acest adevăr ilustrat aşa de limpede în direcţia ce lua coprinsul de cunoştinţe oferit odată cu învăţarea cetitului, bunioară. Lectura nu se exercita asupra unui material indiferent. Se citeau şi se memorau lucruri interesante „pentru cetate". Cretanii s. e. îşi cetiau şi îşi memorau legile lor, cari de altminteri erau puse şi pe muzică şi se cîntau. Lacedemonii, imnuri războinice. Atenienii şi una şi alta, şi legi şi imnuri.

Se punea mare grijă, în lectură, pe cetirea cu ton şi expresivă. Că, mai întîi de toate, cetirea trebuia să se facă fără piedică, limpede, cursiv, aceasta se înţelegea dela sine. Aşa de estetic suna lectura lor, chiar în chor, încît unui străin i se părea o adevarată muzică.

La *Atena* se mai cetiau fabulele lui ESOP, dar mai ales *Iliada* şi *Odisea* lui OMER, poetul naţional grec, considerat de toţi ca formatorul şi educatorul Eladei, în ce priveşte şi concepţia despre om şi aceea despre lume. Chiar PLATON, care, de altminteri, nu prea se uită prietenește la poeţi, în genere, consideră astfel pe OMER. E

ușor de înțeles, deci, pentru-ce OMER se cetia și se memora așa de sîrguitor încă în învățămîntul elementar. Hrana sufletească de idei, concepții și sentimente, împodobirea minții cu formele frumoase ale limbei literare alese, justifica, negreșit, învățarea pe de rost a creațiilor poetice, de cari strălucesc *Iliada* și *Odisea*.

## VI.

*Muzica*, *scrierea* și *cetirea*, cu memorarea, alcătuiau baza elementară a învățămîntului cerut de trebuințele culturale generale ale poporului grec și oferite de învățătorii particulari. La acestea s-a adaus în curînd și *desemnul*, cerut asemenea de trebuințele practice și estetice ale unui mediu, unde la tot pasul răsăriau opere de artă plastică, statui, monumente, tablouri. In epoca de înflorire a civilizației eline apar în învățămînt științele mai înalte, *matematica*, *științele naturale*, *filozofia* cu toate ramurele ei, și cu deosebire *retorica*, în serviciul căreia toate erau puse.

Fie-care mare perioadă culturală istorică și-a dezlegat în mod particular și caracteristic problema pedagogică de organizare a studiilor, care se cunoaște sub numele de concentrare a

lor într'o unitate armonică. Baza concentrării şi armonizării o dă preocuparea sufletească centrală a epocei şi a poporului de care e vorba. In Evul mediŭ vom găsi bunioară *teologia*; în timpul Renaşterii studiile clasice umaniste ale antichităţii; la noi, în toiul deşteptării noastre naţionale din secolul al 19-lea, acele studii, cari serveaŭ tendinţelor de afirmare a neamului romînesc, *istoria* şi *filologia*, polarizate spre ideia conducătore a idealului naţional. La Grecii antici, în epoca lor de înflorire, ceiace ocupă parcă punctul central al personalităţii şi preocupărilor timpului, e puterea ŭimitoare, cu efectul orbitor al vrajei ce exercită asupra omului, asupra mulţimii, farmecul cuvîntului, luminat de acel *logos* intern al disciplinei dialectice. Măestria vorbirii, care aducea şi tîra lumea pe urmele unui GORGIAS, din loc în loc, şi care dăduse lui PERICLES ascendentul supra-natural, „olimpic", asupra contimporanilor, era o forţă aducătoare de glorie şi putere, şi corespundea perfect dispoziţiilor organice ale spiritului grec. *Retorica* ajunsese astfel să concentreze în jurul săŭ şi să absoarbă în sine toate izvoarele intelectuale de seamă ale civilizaţiei eline, în scopul social de a da putinţa ridicării d'asupra semenilor şi stăpînirea şi conducerea lor.

*Sofiștilor* se datorește prefacerea în ocupații științifice a îndeletnicirilor menite să dea vorbirii și gîndirii o tactică sistematică și vederea unui efect sigur.

Astfel își luară naștere și deveniră obiect de învățămînt: *gramatica*, *retorica* și *dialectica*. Și cînd vorbim de aceste „discipline“ ca obiecte de învățămînt, să nu ne închipuim acele sterile, plicticoase și obositoare înșirări sistematice de *reguli*, ce aŭ servit mai tîrziŭ în școlile europene, nu ca să dea o putință reală mai însemnată de exprimare a gîndirii, ci spre a tîmpi spiritul elevilor, cu învățarea lor pe de rost, fără acea căldură a vieții intelectuale, care se întreține numai prin conștiința unei ne-întrerupte legături evidente dintre știință și puterea practică ce o dă știința bine înțeleasă și aplicată la trebuințele omului. Nu. Sentimentul ce deșteaptă în noi amintirea despre învățarea gramaticii și retoricei în școală, e departe de pornirea ce atrăgea sufletul tineretului grec antic spre aceste studii. Astfel s'ar potrivi apetitul și efectul nutritor, produs, cînd ni s-ar oferi la masă fructe imitate în carton, cu acela cînd ni se prezintă chiar fructe naturale. Primele pot să-ți aducă desigur numai o stricare de stomac, cel mai puțin o indigestie; cele da'l doilea te

hrănesc. Grecul antic venea să învețe gramatica și retorica, așa cum ne-am duce, bunioară, noi să învățăm a înnota. Și metoda de predare a acestor dexterități intelectuale corespundea, negreșit, scopului lor firesc, urmărit de altminteri și de cel ce venia să le învețe. Regula teoretică era nedespărțită de exemplul concret și viu al dascălului însuși, precum și de exercițiul corespunzător al elevilor, pentru aplicarea practică a reguleĭ. A învăța elocuența numaĭ din regulele abstracte de retorică, e cum aĭ voi să înveți înnotatul numaĭ din carte și din teorie. La cea dintîĭ ocazie, cînd veĭ voi să te arunci ca să înnoți în valurĭ, te înneci, cu toată știința teoretică a natațieĭ.

## VII.

De altminteri, caracterul învățătureĭ în genere, la Elinĭ, avea aceeași calitate etică de dezinteresare, ca și educația fizică din gimnaziŭ. Nu numaĭ-decît pentru o anumită carieră pozitivă se căuta cultura minții, prin ocupațiile și disciplinele cuprinse în categoria muziceĭ, dela cele maĭ simple pînă la cele maĭ complexe; ci pentru dezvoltarea energiilor firești ale sufletuluĭ, ca atare, și pentru-că această expanziune de forță în îndeletniciriĭ uimitoare era o trebuință

BIBLIOTECA UNIVERSITĂȚII IAȘI



individuală, inspirată de cerințele culturale ale mediului social. Astfel la noi, azi urmează, bunioară, studiul pianului la Conservator o mulțime de diletante, cari învață muzica, fiind-că li se pare o necesitate, nu profesională ci socială, cerută de modă, numai ca să știe a executa, cu oare-care măestrie, bucăți de muzică în familie, cîte-odată chiar la un concert public, nu numaidecît pentru cîștig propriu, ci mai ales în scopuri de binefaceri.

Și multă vreme în Grecia, caracterul acesta de dezinteresare îl avea chiar și activitatea învățătorilor. Nu pentru cîștig profesaŭ, ci de plăcere și pentru onoare. Cînd, pentru întiia oară, sofiștii aŭ înființat învățămîntul cu plată, s'a produs în sufletul Grecilor un sentiment de repulzie. Cam aceeași impresie ar produce parcă chiar azi, după atîtea secole de învățămînt salariat, anunțarea unei „conferințe“ publice cu plată, nu în profitul vr'unei societăți de binefacere, nu în scop filantropic, ci în profitul propriu și declarat al conferențiarului. Și aceasta, fiindcă lumea la noi e demult deprinsă cu ideia că un conferențiar să nu cîștige nimic material din munca pusă în ținerea unei conferințe publice. Aceasta era la început deprinderea pentru toate felurile de învățături la Greci.

Cultura, pe care o căuta Grecul, nu avea caracterul restrîns al pregătirii pentru o anumită carieră. Cultură în toate direcţiile, cultură *generală*, iată ce căuta spiritul lui, însetat de viaţă activă şi pornit către „polimatie“—pornire veche, pe care conducătorii culturei eline aŭ dorit chiar să o mai tempereze. OMER batjocureşte pe cel care învaţă multe şi de toate, fără a adînci nimic: „faci multe, dar pe toate prost“. HERACLIT se ridică făţiş şi direct încontra polimatiei: „polimatia nu formează spiritul“. Adevăr ce se poate, şi e bine, să se repete adesea şi azi. Nu mulţimea cunoştinţelor face valoarea înteligenţelor, ci însemnătatea lor, uzul ce se face de ele, şi, mai ales, *formarea spiritului cu ajutorul lor*. Deşteptarea gustului pentru ştiinţă şi cîştigarea unor deprinderi logice în căutarea adevărului, preţuieşte mai mult şi e de un folos mai sigur şi mai durabil, decît îndoparea cu fel de fel de cunoştinţe indigeste, carî sfarmă sub greutatea lor mintea copiilor, şi pot să se uite. De alt-fel, fără multă pagubă ; ba e o fericire, adesea, că se uită.

## VIII.

Să vedem, în scurt, treptele în mersul general al instrucţiei tinerilor greci :

Pînă la 7 ani copilul ședea în familie. Era lăsat în îngrijirea mamei, dar mai des pe mîna sclavilor. Instituția „guvernantelor“ e mult mai veche de cum se crede. La *Atenieni* se recrutaŭ guvernante dintre spartane, carî aveaŭ reputația de bune îngrijitoare de copii.

Dela 7 ani începea educația afară din familie. In *Sparta* tatăl de familie lua pe copil la ospețele publice. Il încredința în paza unuĭ cetățean, pentru exercițiile corporale; acest supraveghetor public era întovărășit de alți oameni, încărcați cu legături de nuele, cu carî băteaŭ.

La Atenieni, dela 7 ani se începea altă educație, scrierea și citirea în școlile particulare, la gramatist. După această treaptă, urma învățarea muzicei, tot în școli particulare, speciale pentru această ramură. Apoi tînărul începea să urmeze școala de retorică și gramatică, un fel de învățămînt *secundar*, intermediar între învățămîntul elementar al scrisuluĭ și citituluĭ și între învățămîntul din școlile filozofice. Dar nu era acelaș om ce da învățămîntul *gramaticei* și al *retoricei*. Gramatica avea școala sa specială, unde veniaŭ elevii ce știaŭ citi și scrie. După-ce terminaŭ școala gramaticei, saŭ chiar în acelaș timp, se duceaŭ copiii să asculte și pe retorî în școala lor proprie. Cînd se

obţineau aceste cunoştinţe, copilul era condus de pedagogi mai departe. Pedagogii erau sclavii, cari nu erau buni de alte trebi; dacă un sclav îşi rupea o mînă, bunioară, şi nu mai era bun de altceva, îl făceau supraveghetor de copii, devenia „pedagog“, un titlu puţin onorific, ba chiar de insultă. Acest sclav călăuzia în gimnaziu pe tînărul ce'şi complecta acolo educaţia fizică, în exerciţiile de cari am vorbit.

Cînd tînărul avea trebuinţe intelectuale mai înalte, urma în şcolile deschise de filozofi. La 20 de ani, de ordinar, se termina educaţia complectă. In şcolile filozofilor putea să între ori-cine, fără anumite cunoştinţe prealabile. PLATON cerea totuşi cunoştinţe de matematecî. Şcoalele filozofice nu erau,—cum nu erau de altminteri nici celelalte —instituţii de stat; şi nu venia nici-o nenorocire din cauza asta. Ba, dacă statul intervenia cîteodată, făcea mai mult rău, prin înrîurirea relativ mioapă a oamenilor politici în materie de evoluţie socială atît de complexă. Aşa e cazul lui PITAGORA şi al lui SOCRATE. PITAGORA, pentru-că alcătueşte învăţămîntul superior în mod mai sistematic, în o asociaţie organizată cu regulî, a deşteptat bănuelî în stat, care a luat măsuri şi a făcut ca şcoala filozofului să fie distrusă. De asemenea SOCRATE şi-a atras pedeapsa şi perde-

rea vieții pentru învățăturile sale atît de folositoare societății și pe carî oamenii politicî le confundaŭ cu altele. In secolul IV se ia hotărîrea ca nicî-un filozof să nu mai deschiză școală, fără învoirea consiliului și a poporului. Atunci filozofii părăsesc Atena și nu se reîntorc, pînă-ce nu se abrogă acea măsură retrogradă.

## IX.

Organizarea învățămîntului, ca instituție de stat, ia dezvoltare tîrziŭ în cultura greacă și o găsim mai sistematizată în *Alexandria*, în sec. IV, în celebrul muzeŭ alexandrin, care avea o întocmire din cele mai interesante. Oamenii de știință din toate ramurile formaŭ o corporație compusă din 100 membrî, carî aveaŭ în palatul muzeului locuință, întreținere; mîncaŭ în comun, aveaŭ la dispoziție tot ce le trebuia pentru știință, o bibliotecă vastă, unde se găseaŭ toate operile scrise în diversele ramurî și în toate limbele; aveaŭ pentru fizică aparate; pentru astronomie, instrumentele necesare; pentru științele naturale, o grădină botanică, o menagerie. La dispoziția lor se punea din belșug hîrtie, toate rechizitele de scris și copiștî. Nicî-o grijă nu mai aveaŭ oamenii aceia, decît să lucreze

pentru adevăr și știință. Dacă ne-am închipui azi o astfel de instituție de stat, ni s-ar părea o utopie de vizionar. Și iat-o în ființă reală în muzeul din *Alexandria*, pe timpul PTOLOMEILOR, la 322.

Cea-ce a fost odată o realitate, nu mai poate să fie nici-odată în viitor?

---

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

# Prelegerea XI

## TEORIILE PEDAGOGICE LA GRECI.

SOFIȘTII. SOCRATE. PLATON.

I. *Sofiștii.* Ce voiaŭ să învețe *sofiștii.* Retorica și Virtutea. Teoria cunoștinței și morala *sofiștilor.*

II. SOCRATE.—Lupta în contra sofiștilor. Ironia socratică. Metoda euristică. Folosul ei în învățămînt. Dezvoltarea spontaneității mintale. Utilitarismul pedagogic. Educația morală individuală.

III. PLATON.—Cel maĭ complect sistem de educație al anticității. Cum definește PLATON educația. Perfecția ca scop al educației. În ce constă perfecția sentimentului și voinței. Cariera viitoare influințînd direcția operei educaționale. Mijlocul general de formare: practica.

IV. Educația de stat, în vederea intereselor publice ale societății. Clasele sociale, după valoarea naturală a oamenilor, nu după origine. Tendința socială a reformei luĭ PLATON nu e retrogradă, ci *aristocratică.* Aristocrația meritului. Clasele sociale istorice și naturale puse în acord, prin selecție artificială bazată pe selecția naturală.—„Utopia“ *Republicei* luĭ PLATON.

V. Cum vrea PLATON să realizeze idealul săŭ social prin educație de stat. Cele treĭ categorii de oameni: industriași, rezboinici și cîrmuitori, fie-care cu o educație adăptată funcțiunii lor sociale. Educația copiilor micĭ pînă la șase anĭ comună. Doicele și dadacele, func-

ţionare ale statului. *Jocul*, importanţa lui educativă. Inmutabilitatea regulelor jocului, pentru deprinderea respectului legilor stabilite.

VI. Educaţia spiritului. Alegerea *muzicei* şi *poeziei* în vederea influenţii educative. PLATON în contra poeziei, mai ales dramatice. Puterea de sugestie a poeziei. Inriurirea ei morală atîrnă de criteriul etic al scriitorului, simţit din modul cum înfăţişează binele şi răul. (DICKENS) Indiferentizmul moral deprimă sufletul şi-l dezorientează (ZOLA).

Prelegerile trecute ne-aŭ arătat care era practica pedagogică, educaţia aplicată a poporului grec. Poporul grec vechiŭ însă a dezvoltat şi o teorie a educaţiei. Nu s'a mărginit spiritul ager, fierbînd de spontaneitate genială, al Elinului, numai la practica dictată de împrejurări; ci a căutat să raţioneze acea practică, a căutat să dezvolte un ideal şi să realizeze acest ideal prin mijloace raţionale şi raţionate. Deci la poporul grec nu avem numai educaţia ca product al obiceiurilor, ci şi o educaţie raţionată.

Cel ce dezvoltă, pentru întîia oară, un ideal de educaţie, scos dintr'un întreg sistem de gîndiri asupra omului, vieţii, lumii, societăţii, e PLATON. Şi înainte de el găsim, negreşit, educatori competenţi, maiştri în arta educaţiei, oameni cari ştiaŭ încotro merg şi ştiaŭ să'şi aleagă mijloacele potrivite pentru atingerea scopului; avem pe SOFISTI şi pe SOCRATE.

## I.

SOFISTII urmaŭ un program determinat în influenţa lor practică educătoare asupra poporului grec. Lumea ştia ce căuta venind la dînşii, şi găsia la dînşii tocmaĭ ce căuta. SOFISTII voiaŭ să înveţe pe om mijloacele cele maĭ apte pentru influenţarea societăţii, adică voiaŭ să dea argumentele cele maĭ puternice şi mijloacele strălucite de expunere; voiaŭ să înveţe pe oamenĭ *retorica*. Cu această artă *sofiştii* cutrieraŭ oraşele, ca s-o răspîndiască la cîţĭ maĭ mulţĭ oamenĭ. Şi toţĭ cetăţenii se grăbiaŭ a veni să asculte pe un PROTAGORAS, pe un PRODICUS, etc, ca să admire măestritele lor discursurĭ.

Sofiştii se maĭ dedeaŭ ca învăţătorii *virtuţii*, înţelegîndu-se, prin „virtute", însuşirea cu care se poate ridica un om maĭ presus de ceilalţĭ.

Dar învăţătura *sofiştilor* a degenerat. Virtuozitatea lor de a argumenta pentru ori-ce chestie, şi în or-ce senz, a căzut într'o beţie ameţitoare de vorbe. Semnul degenerării intelectuale s'a manifestat în pretenţia lor de a vorbi în aceeaş chestie şi *pro* şi *contra*, cu aceeaş forţă de argumentare. Şi, că boala era fără leac, se putea înţelege din altă pretenţie şi maĭ izbitoare: de a întemeia procedarea lor pe o teorie filozofică.

In ce privește *adevărul*, aveaŭ o teorie a cunoștinței; în ce privește *binele*, o doctrină morală proprie.

In teoria cunoștinței, susțineaŭ că nimic nu e adevărat, saŭ că totul e adevărat. Ceea-ce fiecare percepe din lumea externă, prin simțurile și rațiunea sa, aceea este adevărat pentru dînsul, și fie-care are dreptate cînd susține or-ce. „Omul este măsura tuturor lucrurilor.“

In ce privește morala, sofiștii susțineaŭ că nu este un criteriŭ al binelui și al răului. Că binele are o accepție cu totul particulară; că bun e ceea-ce folosește cuiva, ceea-ce place. Decît, acelaș lucru, bun pentru unul, este răŭ pentru altul; în cît revenim, ca și în chestia adevărului, a zice: că avem atîtea criterii ale binelui și răului cîți indivizi sînt, și că, și în morală, „omul este măsura tuturor lucrurilor“.

## II.

SOCRATE (469—399 a. Ch.) a fost parcă întruparea instinctului de conservare al civilizației eline, ridicat încontra amețitoarelor doctrine ale *Sofiștilor*. Nicĭ nu se putea o forță mai sigură încontra înfumuratelor pretenții ale talentelor mîndre și admirate, reprezentate prin GORGIAS,

PROTAGORAS, PRODICUS, etc., decît modestia răbdătoare şi blajină, dar totodată muşcătoare şi nemiloasă a acestuĭ spirit solid, sănătos, adînc, care venia, cu aer de elev smerit, să înveţe dela Sofişti aceea-ce numaĭ el singur ştia maĭ lămurit decît toţi muritoriĭ timpuluĭ. Din ciocnirea ştiinţeĭ luĭ profunde, dar ascunse, cu superficiala fanfaronadă deşartă a sofiştilor, ieşia acea *ironie* arzătoare, care cauteriza adînc în spiritul public cangrena făcută de molima negustorilor de sofizme. Trebuie să fi fost un spectacol ne-închipuit de instructiv, să vezi, cînd în piaţă, cînd în grădina publică pe SOCRATE la luptă dialectică tacticoasă cu cîte-un sofist de frunte, şi Grecii roată împrejurul lor, ascultînd atenţi la întrebările din-ce-în-ce maĭ interesante ale filozofuluĭ şi la răspunsurile tot maĭ încurcate ale sofistuluĭ, pînă cînd acesta, scos din răbdări, dat pe faţă că nu ştie ce spune, pleca furios, ocărînd pe SOCRATE pentru mania luĭ d'a tot întreba şi descoase şi de a nu lăsa pe om să vorbiască pe neresuflate, în discursuri lungi şi pompoase. Ce haz trebuie să fi făcut publicul de aerul naiv, modest şi serios al marelui gînditor, care, prin cîte-va întrebări înţelepte, punea în dezordine şi pe goană armata de silogizme şi de sofizme a celui maĭ iscusit retor!

SOCRATE n'a dezvoltat, ce e drept, o teorie complectă a educaţiei; dar lumea a învăţat dela el o metodă pedagogică admirabilă, aceea de a conduce, prin întrebări, spiritul altuia la găsirea adevărului. El este întemeietorul *euristicei*, o parte esenţială din arta didactică, de care avem atîta nevoie în învăţămîntul nostru secundar, pentru dezvoltarea spontaneităţii mintale. Nu e nimic mai nepotrivit, ca procedare didactică, în şcolile secundare, decît a perora, de pe catedră, asupra unui subiect, în monologuri universitare, lăsînd spiritul elevilor să te asculte pasiv şi să primească de a gata adevărul. SOCRATE, în metoada ce poartă numele său, ne-a învăţat cum să facem ca însuşi spiritul auzitorului să găsiască adevărul ce voim să i-l spunem. Ceea-ce găseşte mintea noastră proprie, ni se pare mai luminos, căci răspunde unei trebuinţe mintale simţite, ne instruieşte mai desăvîrşit, se sapă mai adînc în memorie, şi—ciştig încă şi mai însemnat—ajută la dezvoltarea forţelor noastre de achiziţie mintală, prin exerciţiul pus în căutarea adevărului.

Dacă pedagogia n-ar fi învăţat, prin SOCRATE, decît învederarea mijloacelor didactice de a mări spontaneitatea intelectuală a elevilor, numele marelui înţelept atenian ar trebui să

figureze în lista întemeietorilor ştiinţei noastre. Dar mai avem de adunat cîte-va idei pedagogice instructive, răspîndite de SOCRATE în învăţăturile lui, pe carî le-a culeş PLATON şi XENOFON.

Criteriul conducător în căutarea adevărului ştiinţific şi în alegerea cunoştinţilor ce merită a fi comunicate altora, este **utilitatea**. Ştiinţa, a cărei aplicare la viaţă nu se învedereză, nu merită să ocupe spiritul omului. Iar din totalitatea ştiinţei, în genere, atît să se comunice în învăţămînt, cît poate folosi în viaţa practică. Din *aritmetică*, din *geometrie*, din *astronomie* să se dea atît, cît e trebuitor pentru calcul, pentru măsuratul pămîntului, pentru cunoaşterea timpului.

Educaţia morală propriu zisă, care ridică pe oameni deasupra semenilor, stă, după SOCRATE, în cîştigarea puterii de a rezista la apetiturile senzuale, la foame, sete, etc. Cel-ce'şi stăpîneşte slăbiciunile sale proprii, va fi în stare să cîrmuiască şi pe ceilalţi oameni. **Stăpînirea de sine**, pusă ca temelie a educaţiei morale, ne dovedeşte, încă odată, că, în morala greacă, partea esenţială, aproape exclusivă, era morala **individuală**, spre deosebire de ceea-ce etica modernă studiază sub numele de morală **socială**.

De altfel, deosebit de aceasta, ideile lui SOCRATE asupra educaţiei, nu ne dau un sistem complect de pedagogie.

## III.

Cel mai complect sistem de educaţie din cîte ne prezintă istoria pedagogiei antice este, incontestabil, sistemul unitar, admirabil alcătuit din vederi geniale de spiritul strălucit al lui PLATON (428—347 a. Ch.). Cetind astăzi cugetările acestui fermecător poet al gîndirii înalt filozofice, parcă descoperi misterioasa carte a destinelor omenirii, istoria anticipată a direcţiei ce a tins şi tinde să iea evoluţia educaţiei practice în genul omenesc. Prin darul lui extraordinar de clar-vedere divinatorie, PLATON este, bunioară în *Republica* lui, mai modern, aş putea zice mai contimporan cu noi, decît mulţi pedagogi, cari gîndesc şi scriu în anul acesta 1892.

Sistemul lui a deşteptat cea mai caldă admiraţie, dar şi cea mai înverşunată critică. Se cunoaşte că a intervenit în mersul lumii ca forţă vie şi activă, ajutînd unele curente, împedicînd altele, în lupta de adăptare a societăţilor la condiţiile lor de viaţă normală.

Să vedem sistemul de gîndiri al lui PLATON, cu privire la educaţie.

Mai întîi, cum defineşte el educaţia? O formulă complectă, dar vagă, e că educaţia are de scop a da şi sufletului şi corpului perfecţia de care sînt capabile.

E vagă, fiindcă nu se spune ce trebuie să înţelegem prin perfecţie. Dar multe din definiţiile de prin pedagogiile de azi nu sînt mai precize. Intru cît „viaţa complectă" a lui H. SPENCER e mai lămurită şi explicită decît „perfecţia" lui PLATON? Negreşit, din studiarea amănunţită a sistemului de gîndire *spencerian* se poate extrage, la urma urmei, o determinare mai circumstanţiată şi cuprinzătoare a „vieţei complecte" ce se pune ca scop al educaţiei. Tot aşa sperăm că vom izbuti să facem şi pentru precizarea formulei lui PLATON. Din confruntarea altor două definiţii, găsite în dialogul „Legile", poate vom întregi conţinutul de idei al scopului educaţiei, indicat în termenul „perfecţie". Negreşit, aci vom fi nevoiţi a recurge puţin la procedarea „interpretării", şi aceasta e totd'auna o întreprindere periculoasă pentru un istoric. Căci se poate întîmpla să dăm frazelor autorului un înţeles după dorul nostru, substituind ideilor lui pe ale noastre. De altminteri, de acest pericol n'a scăpat nimeni, din cîţi aŭ studiat antichitatea, ba nu numai antichi-

tatea, ci chiar autorii moderni mai însemnați. Cîți interpreți a avut *Hamlet* al lui SHAKESPEARE sau *Faust* al lui GOETHE? Și dacă nu e absolut sigur care din tîlmăciri oglindește aidoma gîndul autorului, fără cea mai mică abatere, de ce n'ar fi permis a vedea lucrurile direct, iar nu prin prizma minții altora?

In definiția din „*Legi*," PLATON ne spune că educația are de scop a armoniza rațiunea cu deprinderea, a face ca sentimentele de iubire, ură, frică, veselie, întristare, să stea în acord cu cea-ce trebuie să fie, în așa mod încît să te simți, fără să-ți dai seamă, în armonie cu rațiunea.

Ce e drept, în această definiție se atinge numai o parte din sarcina întreagă a educației, anume formarea sentimentului și voinței; despre formarea inteligenței și a corpului, nu se pomenește nimic. Dar, în partea atinsă, găsim deja amplificarea primei definiții generale și vagi. Știm ceva mai mult și mai precis, anume: cum se va realiza perfecția cu privire la sentiment și voință :—acordîndu-le cu rațiunea.

In altă definiție PLATON spune, în mod general, că educația are de scop a da individului prin jocuri, amuzamente, pregătirea necesară pentru cariera la care e destinat, pentru profesiunea pe care voiește să o exercite. Dacă, bunioară,

e destinat să devină un războinic, va trebui să fie deprins de mic la călărie, la întreprinderi curajoase. Punînd scopul, PLATON vedem că are grija a indica şi mijlocul pentru realizarea lui. Şi mijlocul asupra căruia insistă şi revine, este acela al practicei, acela de a da deprinderi prin exercitarea cu lucruri chiar. Nu e destul să se spună doar copilului: fă aşa saŭ alt-fel; ci să i se dea prilejul chiar de a face ceea-ce trebuie să ştie şi să poată face.

In ce priveşte educaţia specială a inteligenţei pentru o carieră, trebuie iarăşi un exerciţiŭ în aşa fel, ca să se producă o inclinaţie pentru acea activitate.

Iată, vederile generale privitoare la scopul educaţiei şi mijloacele de a-l realiza.

## IV.

Dar cine să facă educaţia? In mîna cui va fi dată formarea omului, după acest ideal? Cine se va îngriji să-i dea perfecţia trupească şi sufletească? La această întrebare găsim în PLATON un răspuns, care şi azi alimentează discuţiile cele mai aprinse în materie de educaţie. PLATON e pentru educaţia de Stat, nu pentru educaţia în familie. Copiii, viitorii membrii ai

unei comunități, vor trebui să fie formați în vederea interesului societății organizate, statului. Statul, ca atare, are drept a da fie-cărui membru din societate funcțiunea, care va conveni mai bine interesului public. Statul e marele educator; el trebuie să aibă în mînă controlul și aplicarea mijloacelor pentru îndeplinirea scopului său, care este a face pe fie-care membru să se bucure de binele obștesc, rezultat din normala funcțiune generală a tuturor.

Dar, atunci, la ce se va reduce rolul familiei și al părinților? La atît: să dea copii societății. Din momentul cînd copiii au venit pe lume, sînt ai statului. Societatea îi crește și îi formează, ca să-i fie folositori ei.

Aceste idei ale lui PLATON au stîrnit furtuni de protestări și de aplauze. Cine ar sta să adune tot ce au dezlănțuit ele în cugetarea omenească? Ar fi interesant, dar nu e locul aici. Relevăm două învinuiri mai obișnuite.

Din faptul că PLATON vorbește de deosebirea educației după clase de oameni, s-a scos concluzia că este reacționar. Pe nedrept. Nu i s-a înțeles gîndul. In fond, nimic mai democratic și progresist decît ce dorește el. Clasele omenești, după cari își întemeiază PLATON deosebirea de educație, nu sînt clasele istorice,

artificiale, întemeiate pe condiții de naștere și origine. Nu; ci clasele naturale, izvorîte din deosebirea firească de aptitudini naturale. In limbajul lui metaforic, în fie-ce om Zeul a pus la naștere un element deosebit: în unul aur, în altul argint, în al treilea aramă, și așa mai departe. Fie-care se naște cu un grad și un fel deosebit de geniu, talent, dispoziții. Inegalitatea naturală a oamenilor face din ei clase naturale deosebite, după asemănarea gradului și felului lor de aptitudini înnăscute. Aceste clase nu se confundă cu cele stabilite prin legi și obiceiuri. La temelia lor stă o cauză organică, determinată de constituția sufletului și a corpului. Și adesea superioritatea firească nu corespunde cu cea tradițională. Unul poate să facă parte din clasa întiia socială, după legi și obiceiuri, și să aibă în natura lui ca element constitutiv „aramă", să facă parte din clasa de jos, după natură. A pune în acord aceste două feluri de clase, cele istorice cu cele firești, iată o mare, o genială ideie de îndrăzneț reformator social. Dar va să zică aceasta a fi „reacționar"? Aristocrat, da, este PLATON în tendințele lui reformatoare; dar voiește să întemeieze aristocrația meritului în locul aristocrației de naștere și tradiție. Va să zică aceasta a fi reacționar? Din

contră, progresist şi democrat; căci iubire adevărată şi largă de popor însemnează, a nu despreţui geniul născut în bordeie, ci a-i face loc cu respect, ca unui trimis al cerului, să se urce către culmile sociale, unde îl împing puterile şi dispoziţiile lăuntrice, puse în el de Zei, şi a îndruma astfel evoluţia societăţii mai repede spre ţinta ei biologică, punînd selecţia artificială în serviciul celei naturale.

Scopul e nobil şi măreţ. Cum se va realiza? Prin stat şi în stat. Statul este providinţa, nu supra-naturală, ci supra-omenească, ce va regula clasele omeneşti, după valoarea şi natura lor particulară, şi va dispune formarea lor în vederea diferenţierii lor firesti şi a scopurilor deosebite în viaţa şi mersul societăţii.

Cîte săgeţi nu s-aŭ frînt şi în contra acestei cugetări platoniene! S-a strigat: tiranie! Năbuşire a individului! Utopie!

Năbuşire a naturei individuale, tocmai cînd se propune, cel puţin în principiŭ, respectul desăvîrşit al pornirilor şi predispoziţiilor firesti ale omului?

Utopie? Epitetul se adresează cîteodată în contra întregei scrieri a lui PLATON, unde se dezvoltă aceste idei, *Republica* saŭ *Statul*, şi

se formulează adesea de oameni cari n-aŭ cetit cartea saŭ nu-şi daŭ samă de înţelesul cuvintului „utopie“. Siliţi să-l definească, abia pot spune ceva mai de seamă decît că: „utopia“ e o ideie admirabilă, dar nerealizabilă.

Nerealizabil în natura lucrurilor, în fondul căreia abia zărim ca prin sită, ar fi ceva absolut contrar legilor naturale. Las la o parte chestia, întru cît ceva cu totul „nenatural“ opus diametral naturei, mai poate fi „admirabil“. După-ce analogie şi cu ce facultăţi l-am aprecia? E sigur, însă, că ceva, care se realizează cu încetul şi tîrziŭ, nu mai poate fi considerat ca „nerealizabil“ şi prin urmare nici ca „utopie“. Dar educaţia este azi mai toată în mîinele Statului. Familiile îşi încredinţează copiii dela vîrsta de 7—8 ani în grija educatorilor pregătiţi şi plătiţi de Stat, cari influinţează asupra sufletului copiilor după nişte norme prescrise de stat. Ba există tendinţa de a se organiza şi instituţii de Stat pentru creşterea copiilor mai mici de 7—8 ani, în aşa zisele *grădini de copii*.

## V.

Dar să vedem cum vrea PLATON să-şi realizeze idealul social prin educaţie de stat.

După PLATON sînt trei categorii—nu trei clase—

de oameni: Unii, cari lucrează pentru întreținerea societății, pentru producerea mijloacelor materiale de traiu; alții, cari lucrează pentru apărarea și conservarea societății de pericolele ce-i amenință existența; în fine, alții, cari urmăresc adevărul și binele și cată să-l realizeze în lume și în conducerea oamenilor.

Cei dintîi sînt **industriași**; cei de al doilea **războinicii**; cei de altreilea sînt **cîrmuitorii**. PLATON cu deosebire se îngrijește de cîrmuitori și războinici. Dar în-ce mod voește el să ajungă la formarea acestor categorii de oameni, cari își aŭ un rol determinat în societate, dela o etate oare-care, anume decînd începe diferențiarea între indivizi, decînd se începe adică pronunțarea aptitudinilor fie-căruia?

Cum se naște copilul, e luat din familie, dat în paza, îngrijirea și alăptarea unor doici, funcționare ale statului. Aceste doici aŭ primit deja, prealabil, o educație specială în vederea scopului ce sînt chemate să realizeze și aŭ prescripții ce trebuie să îndeplinească în slujba lor.

Dădacele, ne-avînd altceva de lucru decît să vază de copii, după niște regule și norme cunoscute, se vor ocupa mai mult și mai cu pricepere de creșterea lor decît mamele de familie.

In aceste prime instituţii de stat ale lui PLATON staŭ copiii până la şase anĭ; sînt îngrijiţi fizicește; instinctele rele sînt comprimate în interesul societăţii; şi călăuzirea se face de timpuriŭ, pe baza unor principii psihologice, pe cît permite ştiinţa timpuluĭ. Aceste funcţionare, dedate la îngrijirea copiilor micĭ, îşĭ aleg singure dintre ele 12 femeĭ, ca inspectoare. Cînd copiiĭ ajung să se poată juca, sînt conduşi la locul din jurul templuluĭ, şi acolo, subt paza doicelor, carĭ, la rîndul lor, sînt supraveghiate de inspectoare, se joacă toţĭ la un loc. Se stabilesc astfel între eĭ relaţii sociale încă de micĭ; simpatia se exercită pe un teren maĭ întins omenesc, şi iea dela în ceput forma maĭ general socială.

Peste toţi funcţionariĭ educaţieĭ se află unul maĭ mare, care ar corespunde cu ministrul instrucţieĭ de azĭ. Acesta e ales din ceĭ maĭ apţĭ în ale instrucţieĭ şi educaţieĭ; are sarcina cea maĭ importantă şi cea maĭ grea din stat, pentru-că trebuie să deschiză ochiĭ asupra întregeĭ opere de educaţie, să apreţieze şi să îndrumeze totul. Dela direcţia pe care o va da el educaţieĭ, va atîrna evoluţia întregeĭ societăţĭ. Căcĭ, după-cum planta, dacă e pusă dela început într-un mediŭ favorabil, iea o direcţie frumoasă în creşterea eĭ, tot aşa şi omul va avea, în dezvoltarea sa, o di-

recție corespunzătoare educației ce va primi în întiia etate a vieței.

Pînă la șease ani, copiii de ambele sexe stau în comun. După aceea, încep exerciții corporale deosebite mai sistematic; pentru băeți, bunioară, călăria, lupta, dantul, etc. De abea la 9 ani cere PLATON să se înceapă *cetirea și scrierea*. Pînă atunci copiii își vor întări corpul în exerciții și jocuri, supraveghiate de femei.

Jocul este unul din instrumentele cele mai interesante de educație. PLATON iubește și recomandă jocurile, fiind-că înțelege importanța lor educătoare. Dar, cu privire la ele mai recomandă un lucru, care merită să fie meditat. El sfătuește ca copiii să nu introducă *nici-o modificare* în *jocurile ce li se dau*, să se deprindă a păstra ceea-ce au învățat odată și să nu doriască inovații... Prin schimbări în jocuri, spiritul copiilor s-ar deprinde a cere mereu noutăți și cînd vor fi maturi, nu se vor mai supune ușor legilor stabilite.

Iată o recomandație, care nu prea părea necesară, dîndu-se spiritul extrem de conservator al copiilor în respectarea legilor jocului. Dar motivul este și mai curios: să se evite deprinderea de a cere, la maturitate, schimbări în legile

stabilite ale Statului. Mai înainte de a osîndi aceste dispoziţii pedagogice, trebuie să le înţelegem. PLATON avea în minte natura aşa de mobilă, nestatornică şi rebelă a neamului său, care nu se împăca uşor cu autoritatea omenească. Să nu uităm apoi adevărul: că legile sînt temelia statelor. Schimbările dese în legi aduc slăbirea credinţei în trăinicia lor, fac de se clatină primejdios clădirea totală a ordinei în stat. Deosebit de asta, mai trebuie să adăugăm un motiv luat din psihologia personală a reformatorilor: PLATON crede în idealul său; şi, dacă voeşte să nu se schimbe nimic din alcătuirea statului, e pentru-că statul e creaţia sa de artist sociolog. Reformatorii sînt porniţi către intoleranţă, după izbînda practică a ideilor lor.

Dela 9 ani, copiii încep a avea o educaţie muzicală, în înţelesul antic al cuvîntului, adică literară, ştiinţifică, artistică. Toate acestea trebuiesc făcute atrăgătoare, căci PLATON nu vrea pedepse şi silnicie în pedagogie, ci învăţămînt interesant.

In privinţa *muzicei*, cere să se dea aceea care formează caracterul; nu ori-ce muzică, ci numai aceea care inspiră curaj, dispreţul durerii şi cel puţin, care are de scop a calma individul, iar nu a'l tulbura.

Acelaş lucru cere PLATON şi dela *poezie* şi pune, cu drept cuvînt, mare preţ pe cele dintîi bucăţi de lectură poetică ce le face un om în vieaţă, căci pe baza acestor întîi impresii sufleteşti adînci, se va forma caracterul copilului. De aceea PLATON e foarte sever cu poeţii, pe care îi supune unei critici riguroase ; şi cel mai aspru criticat, e tocmai cel mai mare dintre toţi, OMER. Căci, zice PLATON, cum se poate să se dea copilului ca idealuri nişte zei, ca cei din OMER, zei intriganţi, ordinari, vitioşi? Cînd astfel de idealuri se înfăţişează subt forma cea mai atrăgătoare copiilor, la ce trebuie să ne aşteptăm? Şi dacă îşi descarcă revolta sa mai mult în contra lui OMER, e tocmai pentru-că OMER e mare, şi deci puterea lui de sugestie mai periculoasă.

Poeţii adesea măgulesc nedreptatea, făcînd pe un om nedrept să reuşiască în planuri însemnate şi deşteptînd admiraţia pentru energia şi iscusinţa lui. Aceste idei se sugerează copiilor de mici şi le inspiră porniri către astfel de caractere. Dar poeţii pot asemenea înălţa şi îmblînzi inimile oamenilor.

S-a zis că PLATON dă afară din statul lui pe poeţi; aceasta e drept, numai întru cît se rapoartă la poeţii ce nu întrunesc condiţiile unui criteriu moral. Poetul care vrea să între în sanctuarul educaţiei,

trebuie să fie supus la un examen sever, la un control serios. PLATON cenzurează ne-îndurat toate cărţile ce se pun în mînă copilului şi le înlătură pe cele anti-morale şi anti-sociale. E hotărît şi cu desăvîrşire în contra poeziei *dramatice*, pentru-că are o putere de sugestie mai mare. Dacă se reprezintă pe scenă oameni răi, copilul, fără voie, tinde a-i imita.

Rigoarea lui PLATON, necondiţionată, este excesivă. Impresia morală a unei drame atîrnă mult dela modul şi împrejurările în cari e prezentat subiectul pe scenă. Dacă poetul arată răul ca ceva respingător şi de dispreţuit, atunci sugerează în sufletul privitorilor pornirea de a'l evita. Cînd însă reprezintă viţiul aşa fel, că ne face să-l dorim, atunci, desigur, arta devine un adevărat mijloc de prevertire a caracterului. Sentimentul etic ce a condus pe poet în zugrăvirea personajelor, se infiltrează involuntar în inima noastră, mai ales în o inimă neprevenită şi neînarmată cu principii critice. Puterea aceasta de sugestie observaţi-o, bunioară, în autorii moderni. Astfel d. ex. în DICKENS şi GEORGE ELIOT se găsesc şi caractere bune şi caractere rele ; dar cum se resimte de tainic modul înalt moral în care autorul priveşte caracterele ce descrie, mod, care, în lipsa altui criteriu de apreţiare,

se impune cetitorului. Şi, desigur, opera de artă este o curată otravă sufletească, nu numai cînd ne prezintă răul sub o înfăţişare plăcută, dar chiar cînd ne lasă *indiferenţi* asupra lui.

Cînd ZOLA înfăţişează natura omenească atît de obiectiv, încît nu ne insuflă nici simpatie, nici revoltă pentru nici-un caracter, face rău; căci spiritelor neformate, cărora le lipseşte un criteriu hotărît, poate întîmplător, conform organizmului psihofizic individual, să li se sugereze simpatie tocmai pentru un caracter rău. Negreşit, e permis scriitorului să zugrăviască realitatea cea mai hidoasă; dar atunci să facă a se simţi dezgustul lui, şi al or-cărei naturi normale, pentru acea ticăloşie hîdă.

După modul cum priveşte şi preţueşte artistul caracterele, va fi apreţiat însuşi din punct de vedere moral.

---

## Prelegerea XII.

### PEDAGOGIA LUI PLATON (Urmare).

I. La ce se reduce plîngerea că sistemul de educaţie al lui PLATON distruge individualitatea.

II. Educaţia luptătorului. Alegerea poeziilor şi muzicei în vederea efectului lor educaţional. Educaţia estetică prin înrîurirea directă a contactului cu opera de artă. Formarea luptătorului desăvîrşit, prin dezvoltarea sufletului şi corpului. În ce scop să se dea exerciţiile corporale.

III. Educaţia cîrmuitorilor de oameni. Fiinţe de elită. Ţinta: înţelepciunea, *sapientia*. Inspiraţia activităţii lor luată din lumea ideilor. Mijlocul de a pătrunde în lumea ideilor. *Matematica*, *astronomia*, *muzica* raţionată. *Dialectica*, la urmă, ca sinteză.

IV. Poate matematica să pregătească spiritul la îndeplinirea sarcinei de cîrmuitor? Ce deprindere lasă în spirit ocuparea cu matematicele. Insuficienţa procedării deducţiilor matematice în faţa complexităţii fenomenelor sociale. Pentru înţelegerea lumii şi fenomenelor ei concrete, se cere cunoaşterea proprietăţilor specifice ale lor, deosebit de raporturile abstracte de spaţiu, număr, etc. Exemple luate din aplicaţiile practice ale ingineriei şi arhitecturei; din ştiinţele fizico-chimice. Care dintre ştiinţele cosmologice pregăteşte mai potrivit spiritul pentru înţelegerea fenomenelor sociale. Cunoaşterea specială a sociologiei şi ştiinţelor spiritului nu se poate suplini

prin nici o știință cosmologică, pentru îndrumarea către chemarea de cîrmuitor de oameni.

V. Cultura filozofică, la urmă, ca încheiere a întregei educații. Filozofului se cuvine dreptul și i se impune datoria de-a conduce lumea, îndreptînd-o după modelul prototipurilor perfecte din lumea ideilor.

*Incheiere.* Cum s'a născut în spiritul lui PLATON ideia educației de stat. Sugestii din mediul social-istoric al națiunii sale.

## I.

Marele filosof reformator atenian, ale cărui idei și azi mișcă lumea, a croit genialul plan de educație, cu o unitate și cu o impunătoare întindere de perspectivă ce ne umple și azi de admirație. PLATON voia ca statul, stăpîn atot-puternic, suflet colectiv ce întrunește toate forțele sociale, să dea și planul și direcția educației, și să facă selecția socială sistematică, dînd fiecărui membru un rol în societate, după natura lui. Rolurile membrilor în societate să fie alese din două puncte de vedere : din punctul de vedere al *utilității sociale* și din acela al *capacității individuale*. Aceste două considerații, una socială, alta individuală, se văd clar figurînd în cugetarea lui PLATON.

Se înțelege de aici cît de nedreaptă e acuzarea că PLATON voia să jertfească pe

individ statului. In general, plingerea că se jertfeşte statului individul, e bazată pe neînţelegere sau pe rea credinţă. Cînd omul îşi dă societăţii tributul de forţă şi capacitate, după felul cum l'a creat natura şi în măsura în care l'a înzestrat, aceasta nu se poate considera ca jertfire, ci ca o normală funcţiune social-omenească. Intr'un caz, mai ales, se poate vorbi de „jertfire": cînd un om e abătut dela menirea sa naturală şi îndreptat, prin siluire, în altă direcţie de activitate, în care nu poate fi aşa folositor nici lui, nici altora; atunci e o perdere adevărată, nu numai individuală ci chiar socială. Am văzut că învinuirea acestei urmări nu se potriveşte sistemului lui PLATON.

Dorinţa lui PLATON e tocmai de a da membrilor din societate acea direcţie de manifestare activă, ce comportă cu natura individului şi interesele societăţii; de a nu se hotărî rolul individului în stat după clase sau caste istorice, ci după categoriile naturale. Aceste categorii sînt, după el, de trei feluri: categoria oamenilor ce produc bunuri materiale, categoria luptătorilor şi categoria oamenilor însărcinaţi cu darea dreptăţii, a cîrmuitorilor. Pentru educarea acestor trei categorii, statul are dreptul să se îngrijiască. PLATON nu tratează decît de educaţia

celor două categorii mai superioare, a războinicilor şi a cîrmuitorilor.

## II.

Am văzut o parte din cerinţele lui pentru formarea războinicilor. De îndată-ce începe copilul a citi şi a scrie—şi aceasta abia la 9 ani—i se dă educaţia muzicală, în senzul antic: educaţia artistică, prin lectura poeţilor, prin învăţarea muzicei. Alegerea poeziei şi a bucăţilor muzicale se va face în vederea tot-d'auna a scopului special al formării acestei categorii de oameni, a războinicilor. Nimic ce ar moleşi sau slăbi curajul nu e permis, n'are intrare între mijloacele de educaţie a vitejilor apărători ai ţării. Poeţii, ce nu s'au gîndit să scrie pentru acest scop, sînt înlăturaţi, precum şi aceĭ ale căror cîntece duioase, molatice, adorm voinţa, tulbură sufletul, agită patimile. Muzica şi poezia eroică, sau cel puţin „pedagogică", iată ce trebue pentru creşterea luptătorilor.

De altfel, pentru educaţia artistică, PLATON nu cere informaţii şi comunicări teoretice. Producţiile artei, atît ale arteĭ plastice cît şi ale poeziei şi muzicei, să formeze atmosfera ambiantă a tînărului. Cele mai frumoase opere ale tutu-

ror artiştilor, să înconjoare pe tînăr. Prin contactul continuu cu creaţiile arteĭ, sufletul lui să se adapteze la condiţiile măsureĭ, proporţieĭ, armonieĭ, frumosuluĭ. Aşa că maĭ tîrziu, cînd tînărul începe să-şi dea samă de influenţa natureĭ asupra sufletuluĭ, să aibă deja în sine un criteriu format, după care să aleagă ce e bun, să respingă ce e rău, în mod spontan şi firesc.

Îi venia foarte uşor lui PLATON să propună, pentru Grecia de acum 2000 ani, mijlocul acesta al educaţieĭ estetice, prin contactul zilnic cu producţiile frumoase ale arteĭ. Cum l-am putea urma noĭ din Rominia, chiar în veacul al 19, către sfîrşit? Ce opere de artă am pune sub ochiĭ tinerimiĭ romîne? În ce locuri de concerte să o ducem, ca să asculte muzica înălţătoare şi frumoasă! Unde sînt muzeele?..

După-ce s'ar face astfel educaţia artistică, ce maĭ rămîne pentru complectarea creşterii unuĭ războinic?

Rămîne tocmaĭ cea-ce formează caracteristica propriu zisă a războinicului: întărirea corpului, cîştigarea agerimiĭ şi voiniciei fizice.

PLATON înzistă mult asupra acestor două feluri de educaţii: asupra educaţieĭ muzicale, artistice, literare, şi asupra celeĭ fizice; una fără

alta produce fiinţe unilaterale. Cultura literară formează spiritul; dar, dacă corpul s-a neglijat, omul nu se va bucura poate mult timp de tezaurul cîştigat prin îmbogăţirea spiritului. Dacă apoi numai corpul a fost educat, omul va fi, desigur, puternic, viguros, dar îi vor lipsi acele însuşiri ce-l fac părtaş la viaţa socială culturală a timpului.

O simplă forţă fizică brutală nu e demnă de un om întreg. Exerciţiile fizice n'aŭ de scop numai întărirea corpului ca atare, puterea fizică. Nu aceasta dă biruinţa în luptă, ci sufletul care o pune în mişcare, curajul. Deci, în prima linie, ţinta chiar a gimnasticei e a da tăria sufletească necesară eroului. Pe lîngă lupte şi jocuri, PLATON recomanda astfel tactica războinică, un fel de manevre de luptă cu armele, cu arcul, etc.; precum şi vînătoarea. Aceste exerciţii înlesnesc deprinderea prevederii în acţiune, stăpînirea de sine, stăpînirea pornirilor pătimaşe, cari slăbesc bărbăţia viitorului luptător.

## III.

Mai deosebit şi cu mai multă predilecţie se ocupă PLATON cu educaţia claseĭ cîrmuitorilor, acelor oameni, cari vor avea o înrîurire practică asupra societăţii, şi vor îndrepta evoluţia so-

cială către un ideal. PLATON, negreşit, nu primeşte pe orĭ-cine să fie educat pentru o astfel de menire. Pentru o funcţiune socială aşa de înaltă, se cere o natură de elită, tot ce e mai distins, „aurul“ societăţii; se cere ca omul, destinat a cîrmui pe alţii, să aibă în firea sa, dela zeĭ, elementul constitutiv cel mai superior, „aurul“, după-cum războinicii posedaŭ elementul de „argint“; de aceia PLATON nicĭ nu le-a dat acestora o cultură intelectuală adîncă. Omului, însă, destinat a conduce societatea către o ţintă, i se cere, desigur, o natură şi o cultură superioară. El reprezintă raţiunea socială, după-cum luptătorul reprezintă voinţa socială. Idealul voinţeĭ e curajul; şi aceasta era ţinta educaţieĭ războinicilor. Idealul raţiunii e înţelepciunea, *sapientia*; şi aceasta va fi scopul educaţieĭ cîrmuitorilor.

Ce pregătire cere PLATON să se dea viitorului cîrmuitor de oameni? Nu atît educaţia estetică-literară: aceasta e ceva secundar, şi nu prin ea se vor forma calităţile naturale ale cîrmaciului înţelept. Acestuĭ om superior trebuie să i se dea putinţa de a privi în lumea supra-senzibilă a ideilor, unde se găsesc prototipurile şi modelele perfecte ale tuturor lucrurilor, fiinţelor şi ideilor din lumea senzibilă, în care trăim, şi

din omenirea, pe care cîrmuitorul e chemat s-o călăuziască. Ca să ştie cum şi încotro s-o conducă, are nevoie să aibă ochii aţintiţi asupra idealurilor din regiunea noumenului, de unde va căpăta inspiraţii şi intuiţii supreme.

Dar ca să poţi intra în regiunea ideilor perfecte, trebuie să ai, mai întîi, calitatea inerentă a intelectului, care-ţi dă dreptul, şi ştiinţele necesare carî îţi deschid drumul la dînsa.

Carî vor fi acele ştiinţe, ce vor înlesni intelectului apropierea de lumea ideilor, de acea lume de unde viitorul cîrmuitor de oameni va lua modele şi regule de conducere? PLATON n-a găsit, firește, mai potrivite decît tocmai acele ştiinţe, carî, pe timpului, ocupaŭ locul întîi, matematicele. Acestea s'aŭ constituit, în adevăr, cele dintîi sub forma perfect ştiinţifică. Ele ocupă în ierarhia ştiinţelor, după AUGUSTE COMTE, locul întîi. Şi după-cum prin simplitatea lor logică, ocupă locul întîi în familia ştiinţilor, tot astfel şi în programa studiilor şcolare: prima ştiinţă ce s-a dat prin şcolî, ca disciplină riguros cerută pentru cultura serioasă a minţii, a fost matematica. Nu e de mirare că PLATON, care avea o admiraţie nemărginită pentru această ştiinţă, să se fi gîndit a forma din ea mijlocul de perfecţionare a inteligenţei, în scopul de a-i da putinţa să se înalţe pînă în regiunea lumii ideilor.

*Aritmetica*, *geometria*, *astronomia* şi *muzica* teoretică saŭ *acustica*, iată ce trebue să fie cunoscute de ceĭ destinaţi carierei înalte a cîrmuirii de oameni.

Dar aceste ştiinţe să se înveţe ca mijloc de cultură generală, necesară pentru pregătirea spiritului la înţelegerea maĭ departe a lumiĭ, iar nu ca mijloc pentru viaţa practică; a învăţa ştiinţele spre a le folosi în viaţa practică, ar fi a le scoborî la scopurĭ şi preocupărĭ inferioare, a le scădea din prestigiul şi demnitatea lor clasică, nobilă, a dezinteresăriĭ intelectuale pure. Geometria trebuie studiată în adîncimea eĭ teoretică propriŭ zisă, nu ca să învăţăm a măsura pămîntul, ci ca să înţelegem raporturile maĭ rafinate, ideale, ale lucrurilor, ale poziţiilor în spaţiŭ, ale proprietăţilor generale; iar aritmetica, nu ca să ne servim la facerea operaţiilor zilnice de calcul, ci ca să ne formăm spiritul la legile proprietăţilor celor maĭ abstracte ale lucrurilor, adică acelea ale spaţiului şi timpului, carĭ sînt elementele cele maĭ generale ale percepţiilor noastre, şi materialul pe care se ridică geometria şi aritmetica.

Astronomia, asemenea, va trebui predată, ca să ştim să privim cu pricepere frumuseţea cerului, ca să putem admira cu ochiĭ minţiĭ cea-ce vedem

cu ochiĭ fizicĭ. Studiul astronomieĭ, deprinzînd pe om a se uita în sus, spre cer, vaîndrepta, crede PLATON, natura omuluĭ spre înălţimea idealuluĭ. Dar pentru aceasta, încă odată, trebuie să învăţăm a vedea în natură cu spiritul, nu numaĭ cu ochiul; trebuie să ajungem la admiraţia intelectuală, care se naşte, nu numaĭ din cunoaşterea corpurilor cereştĭ şi a mişcărilor lor vizibile, ci şi din cunoaşterea raporturilor matematice dintre ele.

Aceeaşĭ condiţie de raţionalizare să aibă şi învăţămîntul *muziceĭ*. Nu e destul pentru un cîrmuitor de oameni să cunoască muzica numaĭ din practică, aşa cum ar fi permis unuia din clasa luptătorilor, unuĭ diletant, ci să cunoască raţiunea efectuluĭ muzical, proporţia matematică, raporturile determinate, pentru producerea armonieĭ; să cunoască efectul fie-cărui mod muzical asupra omuluĭ şi condiţiile producerĭĭ luĭ, să cunoască acustica.

Şi maĭ trebuie ceva pentru complectarea educaţieĭ conducătoruluĭ de oameni. Maĭ trebuie *dialectica*, partea cea maĭ înaltă a culturеĭ spiritului. Dialectica se va preda tot-deauna în urma celor-l-alte cunoştinţe; ea va trebui să formeze coronamentul culturеĭ intelectului. De aceea PLATON recomanda ca această ultimă po-

doabă a spiritului să nu se dea decît la vîrsta de 30 ani. Cu ajutorul ei, spiritul va sintetiza toate cunoştinţele obţinute dela celelalte discipline; şi va privi asupra lumii de cunoştinţe, cum privim de pe un pisc înalt asupra lumii încunjurătoare. Nu e în stare să se ocupe cu dialectica, cine nu poate privi, dintr'un punct înalt de vedere, mulţimea lucrurilor, ca părţi ale unui tot, şi cine nu vede particularul în general şi generalul în particular. A găsi cea-ce e comun în multiplu şi disparat, aceasta e o proprietate a spiritului filozofic, destoinic să contemple idealurile în lumea ideilor.

## IV.

Cum spera PLATON că, prin această cultură intelectuală, se vor pregăti oamenii a înţelege tot mai bine societatea, spre a şti cum s-o influenţeze, şi încotro s-o conducă la ideal?

*Matematica*, cu toate ramurile sale, geometria aritmetica, astronomia, acustica, poate forma oameni de stat? Sînt în stare aceste ştiinţe să adapteze intelectul la natura fenomenelor sociologice? să-l facă să priceapă varietatea complexă a formelor vieţei sociale, în mişcarea lor mai nehotărîtă decît mişcarea valurilor mării?

Obiecţia aceasta s'a făcut lui PLATON cu multă dreptate. Desigur i-ar fi uşor lui PLATON să se apere, luîndu-şi refugiŭ în lumea ideilor, prin mijlocul dialecticeĭ.

Cine posedă dialectica, posedă ştiinţa perfectă, căci are la îndămînă cea mai înaltă facultate, facultatea miraculoasă de a sta în relaţie directă cu tainele din lumea ideilor, unde se găsesc prototipurile perfecte ale tuturor lucrurilor de pe pămînt, prototipul ideal al omuluĭ, al statuluĭ, al societăţeĭ; unde se găsesc ţintele şi mijloacele cele mai potrivite pentru conducerea lumiĭ.

Nu e destul? Nu e tot? Ce-ĭ mai trebuie unuĭ om să ştie?

Atîta numaĭ că, din nenorocire, niciun muritor, afară doar de PLATON, n-a avut parte să ajungă a contempla direct acea lume a ideilor. Şi or-cît ne-ar povesti genialul filozof-poet că sufletul nostru a văzut odată acea lume a ideilor, de unde şi-a luat origina, şi că după-ce a părăsit-o, spre a se coborî în lumea senzibilă în care trăim, a uitat totul; şi că, numaĭ în contact cu lucrurile, sufletul nostru recunoaşte în copie imperfectă ceea-ce a contemplat în lumea superioară a ideilor, şi că astfel, prin dialetică, ne ridicăm din noŭ în acea lume,—nu găsim în această explicare decît mituri, basme, poezie şi nu ne mulţumeşte setea noastră de adevăr.

Nu numai asupra lui PLATON au produs matematicele iluzia, că deschid minții lumea întreagă a cunoștințelor și dau facultatea de a deslega și pricepe tot felul de probleme; dar și azi tot mai domnește această iluzie. Și azi se crede că spiritul, format în disciplina rigidă a științelor „exacte", capătă destoinicia de a pătrunde mai sigur în tainele nebuloase ale lumii și vieții.

Fără îndoială, matematicele formează spiritul, dar îl formează cu deprinderea adevărurilor evidente, cu întemeerea convingerii pe probe neclintite, cu deducții riguroase de cunoștinți sigure, trase din alte cunoștințe neîndoioase. E adevărat, matematicele dau un mare ajutor tuturor celorlalte științe, nu numai celor cosmologice, dar și celor noologice.

Dar oare matematicele să formeze spiritul pentru înțelegerea complectă și adecuată a fenomenelor sociale, a acelor fenomene atît de complexe, atît de proteiforme în mișcarea lor variată, cari alcătuiesc viața socială? Pe ce elemente și operații se bizuesc ele spre a pregăti mintea să prindă în formule fenomenele acestei vieți? Pe axiomele matematice, pe raporturile simple ale punctelor și liniilor geometrice, etc.? Dar în lumea fenomenelor sociale nu mai găsiți nimic analog

liniilor şi figurilor geometrice. Un om nu e aşa de simplu ca o linie, nici aşa de uşor de înţeles ca un raport de spaţiu. Iar un raport interhuman, un fenomen social, nu are seamăn în privinţa gradului de complexitate.

Matematicile se ocupă cu proprietăţile cele mai generale şi abstracte ale lumii; desbracă lucrurile de proprietăţile ce constitue esenţa lor concretă, le desbracă tocmai de ceea ce interesează în special pe naturalist, pe psiholog, ori pe sociolog; elimineză acele elemente, acei factori, cari influenţează şi determină natura şi raporturile fenomenelor vieţei sociale; deprind spiritul cu abstracţii.

De aceea, ori-cit de importante sînt matematicele pentru exercitarea spiritului de obşte, ele asigură, ca şi logica, numai forma generală a funcţiunilor spiritului, nu adaptează mintea la complexitatea labirintiformă a problemelor concrete ale realităţii vii. Gîndiţi-vă, bunioară, la ştiinţele practice ce se sprijinesc mai direct pe matematici. Nici ele nu se mărginesc numai la datele matematicelor. Ingineria şi arhitectura aŭ nevoe negreşit mai mult de matematici. Ca să fii arhitect, trebue să cunoşti ne-apărat aceste ştiinţe. Dar numai atît? Dar proprietăţile concrete ale lucrurilor, calităţile materialului cu

care veĭ lucra în arta arhitectonică, acea a gradului de rezistenţă, etc., se pot deduce din axiomele matematice? Nu trebue pentru cunoaşterea lor o cultură specială, deosebită de cultura generală a matematicei?

Şi e de comparat un conducător al societăţii, un reformator al omenirii, un arhitect social, cu arhitectul ce mînueşte materialul brut al unei clădiri? Şi să-i fie destul sociologului, „arhitectului social", care voeşte a croi şi realiza un ideal de viaţă pentru societate, numaĭ cunoaşterea matematicei, cînd unui arhitect simplu, de materii moarte, i se maĭ cere, pe lîngă cunoaşterea matematicelor, şi cunoaşterea specială a proprietăţilor materialului cu care lucrează?

Aceiaşi observaţie se poate face şi chimistului şi fizicului, cînd i se dă pe mînă deslegarea unei probleme sociale.

Dacă vre-una din ştiinţele cosmologice se apropie, prin spiritul său, de calităţile necesare unui om de stat, apoĭ aceasta e numaĭ ştiinţa vieţii, biologia. Biologia se ocupă cu fenomenele datorite jocului schimbător al maĭ multor factori, variaţi şi variabili. Cine a pătruns natura fenomenelor biologice, e relativ maĭ pregătit a înţelege fenomenele vieţei sociale.

Dar, desigur, pentru înţelegerea desăvîrşită a

acestora, tot mai trebue o cultură specială mai înaintată, după rangul de complexitate ce'l ocupă și sociologia în familia erarhică a științelor concrete.

Deci să risipim iluzia ce ar putea produce teoria lui PLATON asupra noastră. Cultura matematicei e negreșit escelentă în educația mintală, dar e cu totul insuficientă pentru formarea unui om de stat. E zadarnic și copilăresc refugiul în dialectică și în cultura generală a logicei; pentru formarea cirmuitorilor trebuiesc cunoștinți anumite sociale și biologice. In măsura în care spiritul lor va fi înarmat cu astfel de cunoștințe, vor răspunde și dinșii menirii lor. Pe timpul lui PLATON științele sociale nu prea erau dezvoltate. ARISTOTEL scrie, ceva mai tîrziu, un tratat de *Politică*, unde expune mai multe teorii asupra statului, asupra guvernămîntului, cristalizînd în erudita sa operă cea-ce poate se găsia răspîndit, și oare-cum în aer, în Grecia veche.

Dar cea-ce e și mai surprinzător e că PLATON nu s'a gîndit a da omului de stat, cel puțin cultura istorică. Istoria făcuse deja progrese la Greci; totuși Platon nu prețuiește marele folos al istoriei în formarea spiritului.

## V.

La vîrsta de 35 ani, tînărul, menit a condu-

ce pe semenii săi, își va încheia educația. De-la 30 ani pînă la 35, va studia dialectica. Mai de vreme e periculos: spiritul nu prinde bine ideia, și tinerețea impetuoasă confundă a filozofa cu a discuta: contrazice, se joacă cu ideile, fără a vedea bine cuprinsul și urmările lor.

Dela 30 pînă la 35 ani e perioada potrivită pentru cultura filozofică. Cînd într'o organizare de educație, nu se învață a citi și scrie înainte de zece ani; cînd copilăria era atît de frumoasă și plăcută; cînd tinerețea era un paradis al vieței, nu se părea de loc prea tîrziu, ca la 30 ani, cu mintea matură și exercitată, să se abordeze problemele aride ale filozofiei și să se caute înălțarea spre lumea ideilor. Odată ajuns în această lume superioară, omul ce a contemplat-o, e obligat de stat—o obligație morală—să'și întoarcă privirea dela lumina idealului către întunecimile vieței din lumea senzibilă; să se facă om, ca ceilalți oameni; să intre în mijlocul semenilor; și, purtînd în minte chipul perfecției, să cate a reforma, după modelul ei, lumea concretă. Personificînd republica, PLATON o pune să impute aceluia care s'ar abate dela această datorie: Ți-am dat toate mijloacele ca să te duci și să ne aduci știri din regiunea, unde nu ori-ce om se poate ridica. Și acum, trebue să realizezi idealurile văzute acolo.

Această sarcină obligatorie a cărmuitorului filozof, începe dela 50 ani în sus.

Aceasta e în scurt schița planului educației după PLATON.

Statul, *Leviathan* a lui *Hobbes*, e marele zeŭ; el hotărește destinele individului; la legile lui, date în vederea binelui tuturora, se supun toți membrii societății. Educația în vederea binelui statului se face; și se face de organe determinate, funcționari numiți de stat și pregătiți de stat pentru asemenea ocupații. Și fie-cărui individ i se dă cultura proprie naturei lui, tot pentru folosul societății, spre a'și putea îndeplini mai bine rolul pentru care e creat. De mic, dela naștere, pînă la moarte, individul aparține statului, parte spre a fi educat pentru trebuințele statului, parte spre a întoarce acestuia, prin acte, beneficiile primite în perioada educației.

Cînd acest ideal de educație, care azi e adesea întîmpinat cu epitetul de „utopie", s'a născut în geniul lui PLATON, nu era nimic mai mult decît un pas mai departe dela real. PLATON văzuse statul *spartan* și educația spartană, o realitate, dela care putea căpăta o sugestie în direcția planului său filozofic. Nu mai trebuia decît o sistematizare, o coordonare mai perfectă de mijloa-

ce, cum se întîmplă în genere lucrurilor şi fenomenelor sociale, cînd trec prin geniul unui cugetător—ca să se nască un sistem unitar şi consecuent de reformă înaintată. Astfel, dîndu-se toate elementele subiective şi obiective, se explică cum s'a născut şi crescut acest plan teoretic de educaţiune. PLATON luase sugestii în acelaş senz, nu numaĭ dela statul spartan, dar şi dela o societate organizată de PITAGORA în Italia mare. Şi acolo existase în miniatură un stat constituit pe baza vieţeĭ în comun. Astfel, elementele adunate din observaţiile şi meditaţiile sale, s'aŭ adunat şi aŭ crescut în mod natural şi spontan şi aŭ dat naştere acelui vis filozofic, care totuşi pare a se realiza treptat în omenire.

Vom vedea că ARISTOT, la care ne vom adresa în prelegerea viitoare, spirit maĭ pozitiv şi maĭ treaz, cată maĭ mult a înţelege realitatea, caută maĭ mult să'şi dea samă de *ceea-ce este* şi *ce a fost*, ca contemplator obiectiv şi critic al realităţeĭ, decît a intra în curentul evoluţieĭ şi vieţeĭ, spre a influenţa mişcările şi a dicta tendinţele actuale ale societăţeĭ în care trăia. Dar de aceia nicĭ n'a anticipat, ca PLATON, direcţia şi idealul, către care merge încetul cu încetul lumea.

# Prelegerea XIII

## PEDAGOGIA LUI ARISTOT

I. Asemănări și deosebiri generale între vederile pedagogice ale lui ARISTOT și PLATON. Direcția clasică și realistă.

II. Baza sociologică a pedagogiei lui ARISTOT. Concepția lui teleologică. Scopul final: fericirea. Cum se realisează fericirea? Activitatea rațiunii și raționalizarea funcțiunilor vieței omenești: virtutea.

III. Cum se obține virtutea? Deprinderea: valoarea ei pedagogică.

IV. Scopul educației. Educația, o afacere de stat. Cum va îngriji statul de factorul înnăscut și educațional al virtuții?—Amestecul statului în condițiile ce procreare a omului. Perfecționarea rasei umane prin căsătorii reglementate de stat. Concesii făcută familiei în opera educației. Inconsecența teoretică. Antagonismul celor două principii: educație de stat și de familie. Direcția pe care o iea mersul educației sociale în chestia aceasta.

V. Pentru-ce conștiința modernă întimpină cu aversiune ideia amestecului statului în viața familiei și individului. Efectul statului mare și monarhiei absolute: „L'état c'est moi". Efectul crestinismului asupra liberării conștiinței și desvoltării individualității omenești.

Teoria liberală (LOCKE, SPINOZA) și absolutistă (HOBBES) a statului.

VI. Inconsecența teoretică a lui ARISTOT cu privire la

concepția educației de stat. Cum susține valoarea educației în familie? Desvoltarea mai complectă a individualității în familie. Condițiile ca educația în familie să-și producă efectul necesar. Dragostea părintească și activitatea pedagogică sistematică. Două condiții esențiale pentru părinți ca educatori: pregătire sau simț pedagogic și destul timp pentru ompația cu creșterea consecventă a copiilor. Necesitatea socială a educatorilor speciali. Nu se poate cultiva individualitatea în școlile publice? Chestia numărului elevilor din o clasa, o chestie pedagogică și financiară.

VII. Organizarea practică a educației, după ARISTOT. Mai întîi de toate, educația corpului până la 5 ani, exclusiv. Scopurile și mijloacele educației. *Gimnastica, desemnul*, nu pentru carieră. Noțiunea educației „liberale" sau generale. Scopurile acestei educații. Complectarea și îndreptarea cuprinsului noțiuni „educație generală" în concepția modernă. Muzica și efectele ei educaționale. Virtutea superioară, „dianoetică".

## I.

ARISTOT (384—322 a Ch.), discipolul divinului PLATON și educatorul marelui ALEXANDRU al Macedoniei, întemeietorul școalei peripatetice în Atena în care își profesa principiile plimbîndu-se sub cer liber cu scolarii, în grădinele *Lykeion*; ARISTOT, călăuza gîndirii filosofice a omenirii în tot timpul evului mediu, a practicat arta educației în împrejurări excepțional de fericite și a gîndit asupra ei cu un interes tot așa de viu,

ca și strălucitul său profesor—de care se deosebește, însă, în unele privințe.

Admite, negreșit, ca și PLATON, că educația aparține statului. Aceasta era, de altminteri, o ideie care aparținea timpului său și națiunii eline în genere. Nu împărtășește însă nici credința metafizică fundamentală a maestrului său despre existența unei lumi suprasensibile, alcătuite din ideï de sine stătătoare, nici admirația exagerată a lui pentru influența educătoare a matematicelor. Ba încă, în practica sa de educator, de așa puțină considerație se bucurau aceste științe, încît pe ALEXANDRU MAKEDON nici nu l'a învățat de-loc *geometria*, sub cuvînt că din studiul acesta nu cîștigă nimic caracterul omului; dar l'a învățat *științele naturale*, și mai ales, l'a familiarizat cu poemele lui OMER, fără a se teme, ca PLATON, de înrîurirea periculoasă a poetului.

De sigur, efectul ieșit din atingerea unui suflet tînăr cu lumea închipuită a poeziei nu atîrnă numai de cuprinsul acelei închipuiri, ci și de natura sufletului, care primește din toate excitațiile lumii mai cu samă tot ce se potrivește cu natura și pornirile sale innăscute. Dacă tînărul ALEXANDRU MAKEDON nu se despărția de *Eliada* lui OMER și vedea în ACHILE modelul său de imi-

tat, e şi pentru-că în firea viteazului cuceritor al Orientului trăiaŭ apucăturile mîniosului eroŭ al luĭ OMER.

De altfel ARISTOT, ca şi PLATON, atît în teorie cît şi în practica educaţieĭ, punea preţ mare pe *gimnastică* şi *muzică*, pe *elocuenţă*, *dialectică* şi *politică*. Prin faptul că lasă departe în umbră matematicele, ca mijloc de educaţie, şi insistă asupra poezieĭ, pedagogia Stagiritului prezintă maĭ puţin caracterul realist şi maĭ hotărît pe acela al direcţieĭ clasice, în înţelesul modern al cuvîntului, întrebuinţat azi spre denumirea unuia din curentele principale ale organizăriĭ învăţămîntului.

## II.

Sistemul săŭ pedagogic şi-l clădeşte ARISTOT, ca şi marele săŭ maestru, pe o bază sociologică politică. Omul este o fiinţă socială. Puterea ce stă deasupra lui e statul, care hotăreşte funcţiunile şi scopurile activităţiĭ sociale. Intre modurile de manifestare ale vieţiĭ sociale, este şi educaţia; deci o teorie complectă a vieţiĭ şi funcţieĭ societăţiĭ, determinînd scopurile sociale şi mijloacele pentru realizarea lor, arătînd tot ce contribuie la sănătatea şi buna stare publică, trebuie să trateze şi despre educaţie, despre mij-

loacele de formare a omului și a cetățeanului. Așa că teoriile pedagogice fac parte din știința societății și practicarea lor din viața societății.

Filosofia politică socială a lui ARISTOT e cu totul teleologică. Societatea, statul, ca stat, are un scop în activitatea și funcția sa. De asemenea or-ce ființă, în viața sa, și or-ce profesie socială deosebită. Omul, pe lîngă scopul special al profesiunii sale sociale, mai are unul, ca om.

Care e scopul ultim al statului și al indivizilor ce-l compun, scopul suprem, în fața căruia toate sînt mijloace, și care se caută pentru sine, nu ca mijloc pentru altceva mai presus de el? Acest scop final e fericirea. ARISTOT este eudemonist. Fericirea e scopul ultim al vieții, al societății, al omului.

Cum se realizează fericirea? In ce constă ea pentru individ? După-ce arată, în *Etica* sa, toate răspunsurile relative la *bunul* suprem, adică la cauzele obiective ale fericirii, și la *binele* suprem, adică la natura psihologică a fericirii, ARISTOT se oprește la părerea că fericirea stă în activitate, și anume în funcționarea celei mai înalte facultăți, care constitue caracteristica proprie a ființei omenești, ca atare. Căci, după-cum fie-care profesiune specială există în vederea u-

neĭ anumite funcţiunĭ şi trăieşte din îndeplinirea scopuluĭ existenţeĭ sale, tot astfel şi omul are pe pămînt o funcţiune de îndeplinit, ca om, şi pentru îndeplinirea acesteia trebuie desfăşurată activitatea uneĭ facultăţĭ proprii, care aduce ca rezultat fericirea, scopul vieţiĭ omeneştĭ.

Şi care este acea funcţiune proprie omuluĭ, şi din activitatea căreia rezultă realizarea scopuluĭ vieţiĭ?

Funcţiunile vieţiĭ de nutriţie, vieţiĭ vegetative nu pot să fie. Acestea nu sînt particular omeneştĭ, ci sînt comune tuturor fiinţelor, deci şi plantelor. A trăi numaĭ pentru a trăi nu poate fi scopul vieţiĭ. *Das Leben ist der Güter höchste nicht*, zicea maĭ tîrziu SCHILLER.

Nicĭ sensibilitatea nu e ceva specific omenesc. Sensibilitate aŭ şi animalele. Ca izvor de fericire, aceasta ar fi tot aşa de jos ca şi animalitatea.

Ceea-ce e propriŭ omuluĭ, trebuie să fie o facultate superioară a sufletuluĭ, şi care nu se află în comun la animale, plante şi om. Aceasta e raţiunea.

In activitatea raţiunĭĭ stă înalta fericire rezervată omuluĭ, şi din funcţiunea acesteĭ facultăţĭ îşĭ iea naştere virtutea. Virtute şi raţiune e tot una, după ARISTOT. A fi virtuos, e a fi înţe-

lept, adică a avea raţiunea de călăuză în activitate. Şi deci, a fi virtuos e a fi fericit, concluzie la care ajunge mai tîrziu SHAFTESBURY şi alţi moraliţi moderni.

Unde întervine raţiunea in funcţiunile vieţii omeneşti, se naşte fericirea. Sufletul are două feluri de funcţiuni, unele înferioare—sensibilitatea; altele superioare—raţiunea. Cînd intervine raţiunea in funcţiunile sensibilităţii şi conduce pornirile, supunîndu-le ordinei, rezultatul final şi atunci e tot fericirea. Din armonizarea dorinţelor iese o virtute. Dar cea mai înaltă virtute, şi deci isvorul cel mai însemnat de fericire, rămîne tot activitatea raţiunii.

## III.

Cum se realizează fericirea? Intrebarea se poate formula acum astfel: cum se obţine virtutea. E un dar al naturei? Se naşte omul cu dînsa? In cazul acesta, n'ar mai fi nevoie de intervenirea nimănui, ca ajutor şi călăuză pentru atingerea idealului. ARISTOT e de părere că virtutea nu e înnăscută; dar că natura nu e nici protivnică ei; din contră, îi prezintă oare-care puncte de plecare, ce pot servi la naşterea, creşterea şi formarea virtuţii. Deci, germenul vir-

tuţii îl găsim chiar în natură; dar pentru desvoltarea lui, şi pentru trecerea lui din stare *virtuală* în stare *actuală*, mai trebue ceva: educaţia. „Omul devine ceea-ce este, zice marele gînditor, prin natură, deprindere şi instrucţie. Cele doă din urmă alcătuiesc educaţia, care trebuie să pregătească sufletul pentru învăţăturile moralităţii".

Iată aratate aci şi importanţa şi cuprinsul educaţiei. Educaţia coprinde, în întregimea sa, doă categorii de indeletniciri: comunicarea de cunoştinţe, care se adresează intelectului, şi formarea deprinderilor. Iar scopul ultim este moralitatea.

Care din aceste doă feluri de inriuriri, instrucţia şi deprinderea, contribue la formarea virtuţii?

Instrucţia? Nu. Luminarea inteligenţii cu adevăruri îndreptează spre bine numai pe cei înzestraţi din natură cu porniri morale puternice. In cazul acesta, instrucţia morală nu face decît să călăuzească apucăturile bune innăscute şi cari cer să funcţioneze, ca o trebuinţă firească a sufletului. Pentru formarea virtuţii, însă, în genere, trebuie deprindere, care se cîştigă prin exerciţii. Exerciţiul schimbă puternic firea omului, schimbă chiar pe cei cari n'au din fire porniri hotărîte spre bine şi asupra cărora, desigur, instrucţia morală ar rămînea fără efect.

Teoria lui ARISTOT asupra exerciţiului e cît se poate de întemeiată şi de adevarată. El caută să o susţină prin diferite fapte şi consideraţii. Fără exerciţiŭ, nicĭ talentul nu se fixează în desfăşurarea sa firească. Artistul, meşterul, ca să ajungă artist, meşter, trebuie să se formeze prin exerciţiĭ. Fără exerciţiŭ, orcît talent ar avea cine-va la muzică, bunioară, tot nu isbuteşte a cînta din flaut şi a deveni flautist. Tot aşa şi cu virtutea. O acţiune săvîrşită odată ajută pe om a face pe viitor maĭ uşor altă acţiune de acelaş fel, şi contribue la cristalizarea caracterului într'un anumit fel. Un act de curaj face pe viitor maĭ capabil pe om de alte fapte curajoase. Cine îşĭ cumpăneşte odată poftele şi trebuinţele, ajunge a doa oară maĭ stăpîn pe sine, şi maĭ cumpătat. Astfel se învaţă virtutea: prin deprindere. In acelaş sens vorbia HAMLET mameĭ sale [1]); „Abţine-te în noaptea aceasta: asta îţĭ va da un fel de ajutor, ca să înduri maĭ uşor abstinenţa de mîine; cea următoare va fi şi maĭ uşoară încă; căcĭ obiceiul poate să prefacă aproape urmele naturei.....»

## IV.

„Formarea tinerimiĭ este o afacere a statului“, afirmă şi ARISTOT, după magistrul său PLATON

1). Actul III, Scena IV.

Și statul trebuie să se ocupe cu tot seriosul de această sarcină, căci „cele mai bune legi nu folosesc nimic, dacă cetățenii nu sînt educați moral și intelectual“. Iar scopul educației este „să facă rațiunea a domni peste simțuri“, adică virtutea.

Complect formulat scopul educației, după ARISTOT, este: „a recunoaște frumosul, a învăța tot ce este necesar și folositor și a face rațiunea să domnească peste simțuri“. Dar partea întîia a scopului, să nu se iea în înțeles pur și exclusiv estetic. In termenul și în noțiunea „frumosului“ la Greci intră și nota practică, nota etică.

Statul, avînd sarcina educației, trebuie să îngrijească de formarea virtuților, pentru realizarea fericirii tutulor. Dar condițiile virtuților sînt: dispoziția naturală, exercițiul și instrucția. Deci statul va căuta să recurgă la mijloacele necesare pentru asigurarea tuturor acestor condiții, cari se reduc la două: factorul înnăscut și educația.

Să asigure condiția factorului *înnăscut?* Ce puteri discreționare se vor acorda statului pentru acest scop? S'ar părea că, in privința asta, nu vom găsi deloc la ARISTOT un rigorism de stat mai slab decît al lui PLATON. Așa ar fi, dacă

ARISTOT ar fi tras, pînă la sfîrşit, toate consecuenţele gîndirii sale esenţiale. Dar, fie din lipsă de curaj intelectual, fie din o prudenţă practică de care nu se îngrija—în sborul său, genialul său maestru—ARISTOT face tradiţiei şi aşa zisului „bun simţ“ nişte concesii, cari distrug unitatea logică a sistemului şi îl duc la insecuenţe şi contraziceri.

In adevăr, să vedem cum dă el statului puterea de a se îngriji de cele trei condiţii ale virtuţii: deprinderea, instrucţia şi dispoziţia naturală? Ca statul să asigure de mai inainte dispoziţii naturale bune, ca să influenţeze asupra factorului înnăscut, trebuie să se amestece în chiar condiţiile de procreare a omului. Alegerea genitorilor, alcătuirea căsătoriilor, reglementarea împerecherilor, fixarea vîrstei permise pentru procreaţie, hotărîrea numărului copiilor, etc., toate atîrnă de interesele şi voinţa statului. Statul exercită, în fundamentala ordine a progenerării umane, aceeaşi funcţie, pentru propăşirea raseĭ, ca şi zootechnicul pentru îmbunătăţirea raselor animale. Statul are şi dreptul şi datoria să îngrijească de perfecţionarea neamului omenesc. ARISTOT fixează celor doă sexe vîrsta la care pot încheia împerecherea căsătorieĭ: 18 ani pen-

tru femeie, 37 pentru bărbat; mai de vreme de această vîrstă, copiii născuți n-ar fi sănătoși, precum și mai tîrziu de 53 ani.

Numărul copiilor trebuie asemenea să fie hotărît după interesele statului. Cei concepuți peste număr să fie nimiciți prin avort legal. Legiuitorul să nu se uite la simpatiile înguste și la slăbiciunile firești ale părinților față de copiii lor, ci la scopul ultim al fericirii. Copiii nesănătoși să se suprime:—„*Hart sein*“ al lui NIETZSCHE ridicat la înălțimea unui principiu de stat.

Pînă aci parcă ARISTOT ar menține ideia absolutistă a statului platonian. Atotputernicia Leviathanului aristotelic se amestecă tot așa de intim în viața privată a familiei și a individului.

Dar, cînd vine vorba să aplice principiile acestea în practică, să organizeze și să pună în lucrare mecanismul real al educației, STAGIRITUL se abate dela calea indicată în premisele fundamentale. După-ce precisează pînă și ce alimente să se dea copiilor: „laptele este cea mai bună și naturală hrană“; după-ce prescrie cum trebuie a-i obișnui cu frigul, spre a-i întări, decretează apoi că, pînă la 7 ani, copilul să pri-

mească educația în familie. Și împarte grija creșterii copiilor între mamă și tată: „mama să vază de hrana și îngrijirea copilului, iar tata de instrucția și educația lui".

Concesia făcută familiei ridică în picioare un alt principiu, care contrazice pe cel d'intîi. ARISTOT nu caută să le pună de acord. Și, dela ele singure, nu se împacă împreună. Ori principiul educației de stat, cu toate urmările trase din atotputernicia statului în materie de educație; ori principiul ca familia și grupările saŭ corporațiile sociale, în năuntrul statului, să aibă dreptul și datoria educației. A le admite pe amîndoă, este a le călca pe rînd, cînd pe unul cînd pe altul, în practică; iar, din punct de vedere teoretic, a cădea mereŭ în inconsecuențe logice și a nu ști nicĭodată, după care normă și criteriŭ să te pronunți în chestiĭ de principiĭ și în cazurĭ determinate din viața și evoluția socială. Căcĭ, dacă lași familiei sarcina de a îndeplini, în materie de educație, un program anumit de studiĭ, hotărît din autoritate de stat, aĭ distrus autonomia propriŭ zisă a familiei saŭ a corporației or-care, însărcinate cu opera de educație; iar, dacă lași familiile și corporațiile de capul lor, să lucreze în cîmpul educației independent cu totul de principiile și tendințele

generale ale statului, nimicești ideia autonomiei și autorității statului, și ridici alăturea și poate chiar d'asupra lui, altă autoritate ; creezi stat saŭ state în stat.

Cele doă principii sînt deci inconciliabile, și toate inconsecuențele teoretice, precum și neajunsurile practice decurg deacolo, că sînt amîndoă în funcție socială în acelaș timp. Totuși, se poate întrevedea o direcție unitară în mersul lucrurilor. Fără a împărtăși ideia lui HEGEL despre panlogismul universal, se pare că natura procedează în mod logic, scoate concluzii în mod practic, prin evoluția sa, din niște premise experimentate în împrejurări anterioare, și elimineză treptat pe unul din cele doă principii antagoniste, dînd treptat ascendent și stăpînire dreptului social și general asupra celui individual și particular.

## V.

Pentru-ce azi procesul acesta pare a întîmpina mai multă rezistență conștientă decît în vechime ?

In conștiința sufletului modern pare, în adevăr, pentru ceĭ mai mulți, stranie ideia intervenirii statului în viața și acțiunile particulare ale

indivizilor, ba unii o consideră contrară propășirii morale și sociale. Pentru-ce ? Ce schimbări a suferit sufletul omenesc, în evoluția socială, ca să privească mai nefavorabil o ideie, ce se părea așa de naturală în vechime ?

Intre alte cauze, două experiențe istorice însemnate au contribuit la desvoltarea individualităților de sine stătătoare, desfăcute din strînsa legătură organică a statului antic.

Mai întîi însuși *felul statului* modern, spre deosebire bunioară de cel grec. Statul grec se reducea, ca dimensii la un oraș, la o cetate. Pe o palmă de pămînt, cît Grecia veche, se ridicau și trăiau aproape atîtea state cîte orașe. Cetățenii unui stat grec, ca cel spartan sau atenean, se cunoșteau mai toți unii cu alții, personal și pe nume. Intr-o astfel de „cetate“, opinia publică e tirană. Omul nu se poate mișca în voie și de capul lui, fără știrea și aprețiarea „concetățenilor“. Or-ce pas e văzut, cunoscut, discutat. Omul nu-și aparține lui, ci comunității, legilor, obiceiurilor, datinelor. Individualitatea lui se șterge și se perde în supunerea la regula generală de viață, pe care toți au primit-o din copilărie, ca o lege firească.

Ne putem face o ideie aproximativă de această tiranie a statului grec, gîndindu-ne la viața o-

raşelor noastre de provincie, unde personalităţile cu greŭ isbutesc a se emancipa, chiar azĭ, de jugul obiceiurilor locale, de trebuinţa de a participa la felul vieţiĭ obşteştĭ, manifestate în anumite petrecerĭ, preocupărĭ, credinţe, impuse şi apărate cu rigoare de „gura lumiĭ“. Mult maĭ liber în mişcările sale se simte omul în oraşele marĭ. Locuitoriĭ aceleiaşĭ case adesea nu se cunosc între dînşiĭ, în tot cazul trăiesc ca străinĭ uniĭ de alţiĭ; nu-şĭ ţin socoteală de ce fac, ce gîndesc, de unde vin, cînd se'ntorc, cînd se scoală, ce mănîncă, de ce nu se'nsoară, cîte rînduri de haine aŭ, etc. Doar în părţile mărginaşe ale oraşuluĭ, în „mahalale“, maĭ poate comunitatea socială să pună astfel de stăpînire pe mişcările individuluĭ. Mă gîndesc la mahalalele Bucureştilor, unde, de altfel, o mahala nu cunoaşte pe alta. In marile capitale europene individul e şi maĭ greŭ de cuprins în lanţurile spiritului comunal.

Să punem, în locul cetăţiĭ moderne marĭ, statul modern mare, şi se va vedea şi maĭ uşor cum se îmmulţesc împrejurările ce favorizează emanciparea şi desvoltarea individualităţiĭ.

Aceasta însă ar explica, poate, numaĭ pentruce ar fi maĭ greŭ azĭ ca statul să ţină în mii-

nile sale tot așa de strîns mulțimea cetățenilor săi, ca și statul antic. Dar de-ce „ideia“ intervenirii statului în viața particulară deșteaptă atîta repulsie? Negreșit și din cauza neplăcerii ce resimte o personalitate, deja desvoltată, cînd i se restrînge sfera libertății sale. Dar și din altă cauză.

In statul antic mic domnia, ca și în orașele mici de provincie, publicul, poporul, puterea relativ anonimă și impersonală, democrația. In statul modern mare puterea s'a concentrat, la început, de regulă, în mîinile unei persoane, unui monarh. Conștiința acestei situații istorice s-a esprimat în formula lui LUDOVIC XIV, Regele-Soare al Franței: *„L'état c'est moi.“*

Capriciul și tirania anonimă și impersonală a tutulor, și a nimănui în parte, sînt desigur mai suportabile decît ale unui anumit muritor. Demnitatea omenească nu se simte călcată în mîndria sa, cînd e lovită de o forță oarbă, obiectivă, fatală, ca natura.

Contopirea autorității statului cu a unui singur om a făcut să rămînă, multă vreme, în spirit, confundată ideia intervenirii statului cu amestecul voinții personale și arbitrare a unui om în afacerile de familie și particulare ale celorlalți oameni. Și această confuzie își produse efectul

săŭ de repulsie chiar şi după-ce, în locul voinţeĭ monarhuluĭ absolut, s'a pus legea, ca espresie impersonală a voinţeĭ tuturor, a ţăriĭ.

Desigur că, treptat cu adaptarea spiritelor la noua formă de guvern representativ şi constituţional, şi treptat cu normalizarea cinstită şi sinceră a funcţionăriĭ acestuĭ regim de guvernămînt, repulsia pentru intervenirea statuluĭ în reglementarea vieţiĭ individuale va scădea, maĭ ales faţă şi cu propăşirea neîntreruptă a sentimentuluĭ solidarităţiĭ omeneştĭ în alcătuirea organismuluĭ social; şi teoria, care reduce rolul statuluĭ la acela de simplu „supraveghetor de ordine" al membrilor săĭ, nu'şĭ va maĭ avea poate atît de mult raţiunea de a fi.

A doa esperienţă istorică, prin care a trecut sufletul modern şi a înlesnit evoluţia individualităţiĭ, este creştinismul.

Religia la Grecĭ şi la alte popoare antice era o afacere de stat; cultul, o funcţiune publică. Cine nu aducea sacrificiĭ, jignia voinţa colectivă, se răsvrătia încontra legilor, ofensa făţiş societatea şi statul. Cum să se gîndească omul, şi din ce necesitate, să-şĭ iea rolul de batjocoritor public al „cetăţiĭ sale?

Apare în istorie religia creştină şi; pentru în-

tiia oară, se rupe legătura dintre conştiinţa individuală şi legile pozitive ale statului. Creştinismul, în afară de stat şi pe d'asupra lui, zideşte o nouă comunitate sufletească între oameni, o cetate ideală d'asupra cetăţilor pământeşti, un stat întemeiat pe iubirea şi frăţia universală, împărăţia cerurilor.

Or-ce om, deosebit şi indiferent de legăturile lui de cetăţenie către vre-o stăpînire, poate să aspire şi să facă parte din marea, sublima, cerească împărăţie ideală a credinţei, iubirii, speranţei. „Dă Cezarului ce-i al Cezarului şi lui D-zeŭ, ce-i al lui D-zeŭ". Dar ceea-ce se cerea să se dea lui D-zeŭ, se lua din ce se dădea înainte tot Cezarului, statului. Individul îşi delimita astfel opera personalităţii sale în contra autorităţii statului, luindu-şi dreptul credinţei sale libere, afirmîndu-şi neatîrnarea conştiinţei sale intime de or-ce putere din afară.

Astfel s-a făcut cu putinţă teoria social-politică, formulată de LOCKE şi SPINOZA, că statului aparţin numaĭ actele cetăţenilor; ideile şi credinţele sînt de domeniul sacru şi inabordabil al conştiinţei individuale.

Unită cu înriurirea sufletească a esperienţei statului mare şi personal despotic, cucerirea

conştiinţei libere, datorită creştinismului, a întărit sentimentul individualităţii în sufletul modern şi a mărit aversiunea faţă cu ideia intervenirii statului pentru reglementarea vieţii individuale în societate.

Totuşi, încă dela începutul evului modern, alături cu concepţia teoretică a statului liberal, care reduce rolul autorităţii numai la a păzi pe indivizi să nu'şi facă rău unii altora, s-a ivit concepţia absolutistă, formulată de HOBBES, care da statului dreptul de a regula, pînă în amănunţimi, raporturile dintre indivizi, în scopul de a realiza cea mai mare cantitate de fericire a celor mai mulţi, şi în interesul unei mai regulate şi normale evoluţii sociale.

Şi mersul lucrurilor se face în direcţia acestei idei. Statul se interesează de educaţie, de igiena publică, de căi de comunicaţie, de industrie, comerţ şi agricultură, de asistenţa publică: face ospicii pentru bătrîni, pentru bolnavi, se amestecă în tocmelele dintre proprietari şi ţărani, îmmulţeşte şi perfecţionează mijloacele de relaţie între cetăţeni prin telegraf, telefon, poştă, etc.

Astfel se observă adesea o contrazicere între teoria, ce domneşte azi asupra statului, şi evoluţia reală a funcţiunii statului.

## VI.

E şi mai isbitoare contrazicerea, cînd se constată în concepţia aceluiaşi gînditor despre stat. In ARISTOT, care crede necesar să facă concesii realităţii, căutînd să justifice unele procedări de fapt ale timpului său, găsim păreri contradictorii chiar în acelaş capitol. Pe deoparte susţine că educaţia trebuie să fie egală pentru toţi şi să fie făcută de stat, de oare-ce influenţa paternă e mai slabă decît a statului; apoi, mai jos, în acelaş capitol, spune că: ceea-ce nu poate legea, va face familia, şi că ceea-ce nu se îndeplineşte de stat, se va îndeplini destul de bine de familie. —Pentru ce? Pe ce îşi întemeiază această credinţă? Pe cuvîntul că: părintele îşi iubeşte copiii, şi iubirea dictează mijloacele raţionale de educaţie!

Pe această cale, ARISTOT merge chiar departe. Cercetînd condiţiile educaţiei în familie, îi descoperă calităţi superioare; între altele, aceea că poate studia de aproape pornirile particulare ale individualităţii copiilor şi stărui asupra lor, mai mult decît educaţia colectivă de stat.

Incontestabil, aceasta e o justă observaţie. Individualitatea *ar putea* fi mai bine cunos-

cută, înţeleasă şi influenţată în familie. Dar, dacă *de fapt* e mai bine pătrunsă în tainele ei psihologice şi mai raţional condusă, aceasta e altă chestiune, şi atîrnă de împrejurări. Cînd părinţii sînt înzestraţi cu tact psihologic şi talent pedagogic, nu mai încape îndoială că resultatul influenţei lor asupra copiilor va fi superior, ca produs educaţional. Dar simpla *iubire* părintească nu le va hărăzi, ca prin farmec, aceste daruri.

Dragostea adesea orbeşte pe părinte şi-l face să nu vază defectele copiilor, or, ce e şi mai rău,— să le vază ca nişte calităţi. In privinţa mijloacelor de influenţare, dragostea sfătueşte mai degrabă răsfăţul, alintarea, îndeplinirea tutulor poftelor şi capriciilor copiluluĭ. Şi asta e mijlocul cel mai sigur de „a-i strica“ şi a sădi în sufletul lor cauza nefericirii lor viitoare.

Dar, deosebit de aceasta, un părinte, orcît de escelent pedagog ar fi, saŭ ar putea fi, ca să poată ajunge la scopul sarcineĭ sale, îi trebuie încă ceva: timp de înrîurire sistematică şi permanentă asupra copiluluĭ. In cîte cazurĭ se îndeplinesc aceste doă condiţiĭ: ca părintele să fie şi educator capabil şi să aibă şi destul timp disponibil, spre a se ocupa de educaţia copiilor săĭ? Mai nicĭ-odată, saŭ excesiv de rar.

Din cauza aceasta, societatea organizată a re-

curs la mijlocul de a încredința educația copiilor în grija permanentă a unor oameni făcuți sau pregătiți special pentru funcțiunea aceasta. Profesorii, educatorii publici, orientați și exercitați în arta pedagogică, servesc astfel de organe sociale ale educației.

Să fie exclusă oare, în acest sistem, putința de a cunoaște individualitatea și de a exercita asupra ei o înrîurire anumită? Aceasta atîrnă de numărul elevilor unei clase, mai ales în școalele de copii mici. In genere numărul elevilor trebuie să stea în raport invers cu vîrsta.

Dar chestia aceasta se desleagă, în practică, adesea nu după cerințele educației, ci după împrejurările economice ale statului. Din chestie pedagogică, devine financiară.

## VII.

Să revenim la sistemul de educație al lui ARISTOT spre a'l complecta.

„De oare-ce corpul omului e în ființă înainte de suflet, trebuie asemenea să ne îngrijim de dînsul mai întîi". Astfel, pînă la cinci ani, numai jocuri, mișcări libere, exerciții fizice, iată ce trebuie copilului. Dela cinci ani înainte e timpul să ne ocupăm de sădirea virtuților. Virtutea inferioară,

cumpătarea, armonizarea şi disciplinarea plăcerilor şi poftelor (virtutea „*etică*"), va putea începe şi mai de timpuriŭ, negreşit nu în mod teoretic, ci prin deprindere; virtutea mai superioară („dianoetică"), prevederea, dela şeapte ani în sus tot în mod practic.

ARISTOT împarte vieaţa omuluĭ în perioade de cîte 7 anĭ, dînd fie-căreĭ perioade o lucrare anumită. In primiĭ şapte anĭ copilul rămîne în familie. In a doa şi a treia periodă, pînă la 21 anĭ, primeşte educaţia şi instrucţia şi afară din familie.

In ultima perioadă se dă instrucţia superioară. Carĭ sînt mijloacele acesteĭ instrucţiĭ? ARISTOT nu le spune. Dar se întreabă (în *Politica* luĭ, cartea 7—8): carĭ vor fi scopurile maĭ immediate ale educaţieĭ şi mijloacele eĭ?

Scopul maĭ immediat este a da tinerimiĭ ceace este folositor şi virtuţile: cumpătarea, înţelepciunea, prevederea. Asupra curajuluĭ nu insistă.

Mijloacele? Pentru virtute, am spus deja: deprinderea. Din fragedă copilărie, prin exerciţiŭ, din practică nu din învăţăturĭ teoretice, se va împlînta stăpînirea de sine.

In ce priveşte educaţia maĭ departe, şi cultu-

ra complectă a omului: *scrierea*, *citirea*, *gimnastica*, *muzica*, *poezia*, *ritmica*, *desemnul* sau pictura.

De *gimnastică*, ARISTOT. zice că e necesară și că nici nu mai e nevoie a-i demonstra însemnătatea. Se raportează la convingerea întinsă și generală a timpului. Ba cîteodată caută parcă a mai potoli puțin pornirile neamului său către exerciții corporale, cari, la Beoțieni desfigurează omul, iar la Spartani îl fac feroce. Observă că curajul nu stă în cruzime și ferocitate, ci în blîndețea mieluluĭ sprijinită pe puterea leului.

Despre *desemn*, ca și despre celelalte ramuri ale arteĭ, spune că nu trebue să se învețe numai în vederea uneĭ cariere speciale.

Se pune astfel începutul uneĭ noțiuni, care cu timpul s'a desvoltat, și-a luat diferite numiri: noțiunea culturei „liberale“ sau generale, în punere cu cea profesională. „Liberală“ s'a numit din comparare cu învățătura ce se da oamenilor ne-liberi, robilor. Aceștia trebuiau să cunoască o meserie, spre a fi mai de folos stăpînilor. Stăpînii aveau nevoie de îndeletniciri pentru ocuparea timpului liber, de care dispuneau, nu pentru folos, nu pentru vre-un cîștig. Deci cultura lor generală, sau, după terminologia veche, liberală, avea doă scopuri:

1) a'ĭ face capabilĭ să înţeleagă şi să guste producţiile diferitelor arte;

2) să le dea mijlocul de a-şĭ ocupa, cu acele destoinicii estetice, timpul liber al vieţiĭ lor libere.

Numaĭ sclavuluĭ ĭi este dat a munci pentru vieaţă. Liberul, care transformă cultura în mijloc mercantil de cîştig, devine sclav. Cultura generală însă are de scop numaĭ să desvolte facultăţile şi să ne orienteze în arte şi ştiinţe, fără să le aprofundeze pentru aplicarea şi folosirea lor în vieaţă.

Liceele noastre nu urmăresc acelaş scop ? Nu funcţionează după aceiaşĭ normă finală ? Cel puţin Greciĭ vechĭ aveaŭ robiĭ, carĭ munciaŭ pentru alţiĭ, ca să lase stăpînitorilor putinţa de a trăi nu din muncă şi de a nu munci spre a trăi, ci să se delecteze de existenţă, în farmecul ce răspîndesc *muzele* asupra vieţeĭ libere de or-ce grije. Azĭ robul a dispărut şi munca a devenit o datorie pentru toţĭ şi o onoare. Cultura generală trebuie să aibă de scop a deştepta în fie-care aptitudinile speciale pentru o activitate profesională oare-care. Cunoştinţele şi orientările generale în toate ramurile din programul învăţămîntuluĭ secundar, trebuiesc astfel predate, ca să trezească în fie-care puterile vii, cu carĭ l'a înzestrat natura, spre a servi în vieaţa so-

cială de organ special și diferențiat al propășirei obștești. Pe lîngă cultura generală și odată cu ea și prin ea, să pregătească și să se adapteze sufletele la viața practică și la aspirațiile ei ideale.

E chestie nu numai de program, ci mai mult de metodă, și, mai presus de toate, de spiritul dominant și conducător în întreaga funcționare a mecanismului școlar. Toate forțele didactice trebuiesc îndreptate conștient spre aceiași țintă clară: aplicarea cunoștințelor solide la problemele și trebuințele vieței sociale de azi, desvoltarea simțului real al practicității și desvoltarea sentimentului ce dă conștiința puterii omului asupra naturei, prin știință.

Cine iese din normele complecte ale vieții moderne și se mărginește numai la cultura generală de integrare socială, fără cea specială, de diferențiare, care-l face destoinic a munci în o direcție anumită, pe terenul întins al vieții, degenerează spre faza existențelor parazitare în complexul organismului social.

Cultură generală și o meserie specială, iată formula modernă a vieții complecte și echilibrate.

Muzica are, și după ARISTOT mare înrîurire

asupra sufletului şi un rol educativ însemnat. In fie-care fel de ritm se distinge o influenţă anumită. Un ritm aduce sufletului melancolie, altul dă curaj, altul moleşeşte. Ritmul frigian entusiasmează; cel dorian calmează. Pe acesta îl recomanda, în special, ARISTOT. Prin repetire şi eserciţii, sentimentul deşteptat de un anumit ritm muzical, dă sufletului disposiţia relativ permanentă a caracterului. Iată de ce muzica devine mijloc de educaţie şi pentru ce în special modul doric poate duce la liniştea stăpînirii de sine, adică la virtutea etică.

Cît despre virtutea superioară a înteligenţei, virtutea „dianoetică", ARISTOT o consideră ca un scop afară din ţinta directă a educatorului. Ea rezultă din combinarea totală a cunoştinţelor variate şi a esperienţelor de tot felul, şi nu se cîştigă decît tîrziu în vieaţă, după-ce opera propriu zisă a educaţiei încetează şi începe aplicaţia ei multiplă la cazurile concrete, neprevăzute, ale vieţei, în perioada de desvoltare şi de funcţionare a raţiunii. Educatorul pune numai de departe şi mijlocit temelia acestei virtuţi, care se naşte, la timpul său, din normala activitate a raţiunii, sub forma de prudenţă şi înţelepciune.

## Prelegerea XIV.

### EDUCAȚIA LA ROMANI

I. Trebue amintită caracteristica geniului roman pentru înțelegerea și explicarea sistemului de educație la Romani. Trei note caracteristice esențiale 1) Dispoziții positive practice. 2). Cultura de împrumut sub influența geniului grec. 3). Caracterul cosmopolit; închegarea noțiunii „humanitas."

II. Manifestările geniului practic al Romanilor. CATON, reprezentantul spiritului roman. Ce cunoștințe ar merita să fie cunoscute, după el. Dreptul, agricultura medicina, istoria națională, știința războiului, Scopul și rolul practic al acestora. Învățarea matematicilor, tot din punctul de vedere al practicității. Aseminea studiul astronomiei. Respingerea muzicei ca ne potrivită cu demnitatea și gravitatea omului serios. In ce limite și condiții e îngăduită cunoașterea literaturei Grece.

III. Matematica privită ca mijloc de exercitare a spiritului în argumentare, folositoare artei de a convinge, elocvenței. (QUINTILIAN). Filosofia interesantă din punctul de vedere al folosului practic, pentru retorică, drept, viață.

IV. Retorica și gramatica. Firească desvoltare a științei oratoriei la Romani. Faptul surprinzător, că gramatica, deși știință abstractă, pasionează spiritul oamenilor culți, la Romani, explicabil prin caracterul.

de împrumut al culturei romane. Nevoia de a învăța sistematic o limbă streină pentru însușirea culturei depuse în ea—originea științei gramaticale. Grecomania la Romani, fenomen istoric comparabil cu galomania Europei moderne. Învățarea limbei streine, înainte de cea maternă.

V. Geniul autodidactic și compilativ, desvoltat din caracterul derivat al culturei romane. Polimatia la Romani. Deosebirea ei de cea găsită la Greci.

## I.

Pentru înțelegerea educației la Romani, e necesar și interesant să schițăm, în trăsături generale, caracteristica proprie a geniului acestui popor. Din pornirile și dispozițiile adînci ale naturei etnice decurg, ca niște concluzii necesare din premise neclintite, toate manifestările culturale și creațiile spirituale ale unui popor. Spiritul ce a domnit în școlile Romanilor, în educația lor practică, și în pedagogia teoretică, în aspirațiile lor către ideal, e condiționat de caracterul sufletesc și de trebuințele lor culturale, în legătură cu împrejurările istorice ale evoluției omenești. Cunoscînd acel caracter și acele împrejurări, determinăm și înțelegem direcția în care se mișca sistemul de învățămînt și de educație la Romani. Faptele istorice particulare, primesc lumina esplicării cauzale din fixa-

rea principiilor, cari au lucrat, ca tendinţe genetice, la incolţirea şi desfăşurarea lor.

Trei note esenţiale merită să se insemneze, ca puncte de plecare în caracterizarea generală a culturei şi loculuĭ istoric al geniului roman.

1). Poporul roman s-a arătat cu un caracter eminamente practic şi pozitiv, în opunere cu dispoziţiile estetice şi ideal artistice ale geniului grec. Din această pornire adîncă a firii romane, îşi vor lua naştere şi esplicare toate producţiile şi manifestările mai particulare şi originale ale spiritului roman, în special coprinsul şi direcţia gîndirii şi activităţii lui pedagogice.

2). A doa notă caracteristică, în viaţa intelectuală a Romanilor, e că cultura lor nu a fost, ca cultura greacă, bunioară, un product organic spontan al geniului propriŭ, ci împrumutată din producţiile altuĭ spirit. Cultura romană a fost, în genere, un reflex al inteligenţeĭ eline aruncat asupra inteligenţeĭ romane. In sistemul istoric al civilizaţieĭ omeneşti, spiritul roman joacă rolul de satelit intelectual al geniului grec. Pecînd geniul grec străluceşte prin sine, din lumina sa proprie, civilizaţia Romanilor primeşte lumina şi vieaţa dela acest soare al culturei europene. Caracterul ei de civilizaţie de împrumut

prezintă însuşiri şi ne-ajunsuri cari se resfrîng asemenea asupra coprinsului şi direcţiei ce iea teoria şi practica educaţiei.

3). Altă notă, de o importanţă culturală universală, este că, pentru prima oară în istoria omenirii, la Romani se încheagă şi apare noţiunea cosmopolitismului şi „umanităţii" obşteşti. Ne aducem aminte cum Grecul, în esclusivismul lui etnologic cultural, considera ca „barbare" pe toate popoarele ce nu vorbiau limba lui. Ideea de „om", în înţelesul strict şi complect al cuvîntului, parcă numai lui îi aparţinea, ca un aponaj particular al lui. De altminteri, mai fiecare popor se considera pe sine ca singurul demn de a fi şi represinta umanitarea ca atare. Noţiunile de „om" şi „omenire" nu-şi formaseră evoluţia lor firească desăvîrşită. In mintea fie-căruî popor se înjghebaseră din notele particulare proprii acelui popor; experienţa istorică a contopirii ideilor în o unitate, care să steargă şi să elimineze notele particulare limitative de deosebire între ele, nu se făcuse încă. Notele comune, constitutive ale „omenirii" în genere, nu eşiseră în relief cu precizie.

Procesul acesta psihologic al întunecării particularului prin întărirea notelor comune, pentru alcătuirea noţiunii „umanităţii", s'a săvîrşit în isto-

rie mai hotărît prin şi la Romani. Spiritul, care a elaborat această ideie, va înfăţişa, desigur, în desfăşurările lui culturale, însuşiri, ce se vor manifesta destul de limpede în direcţia şi coprinsul mişcării sale pedagogice, atît în teorie cît şi în practică.

Să vedem mai de aproape, şi în parte, fie-care din accste trei caracteristice ale spiritului şi culturei romane.

## II.

Geniul practic al Romanilor nu se vede întipărit numai pe operele de importanţă utilitară evidentă, cum ar fi drumurile lor, atît de solide; podurile, atît de maestru clădite; monumentele lor arhitectonice, atît de durabile; apeductele şi atîtea lucrări însemnate de utilitate practică; ci se vede clar în toate manifestările spiritului, chiar în acele producţii de un caracter mai ideal, ce aŭ încolţit, şi aŭ înflorit în atmosfera culturală a geniului roman, ca nişte emanaţii spirituale ale lui: toate se caracterizează prin convergenţa lor către utilitatea practică, toate ţintesc către mulţumirea unor trebuinţe vitale, orî se condiţionează şi se orientează după acest scop.

Acest spirit şi această tendinţă generală de

pozitivitate, care alcătuește legătura de unire, principiul organic de sistemizare al tutulor producțiilor și manifestărilor culturale ale poporului roman, se constată mai lămurit la acele inteligențe, cari aŭ reprezentat direcțiile ideale ale timpului.

CATON *„Censorul"* e considerat ca quintesența geniului roman în una din fazele epocei republicane. Spirit practic și conservator, ținînd la formulele tradiționale ale vieții romane, el rezuma în sine nu numai caracteristica și tendința de conservare a geniului roman, dar și cultura întreagă a timpului său. Era o minte enciclopedică. După spusa lui CICERON, citise și își asimilase tot ce se scrisese pînă la el, și însuși a scris despre multe și de toate. In erudiția lui eclectică, se condusese după criteriul selectiv al practicității. Citise, își asimilase și scrisese, negreșit, numai ce credea el că merită să se cunoască, pentru folosul ce aduce omului în viață. Simbolizează caracterul geniului roman.

Să-l întrebăm dar, ce cunostințe crede el că merită să fie știute și răspîndite? Ce științe ar merita să fie învățate în fine de or-ce Roman? Care ar fi coprinsul programului de studii după CATON?

Răspunsul îl extragem din *Origines*. Dreptul,

agricultura, medicina, istoria națională și știința războiului, iată ce merită și trebuie să știe un Roman.

Intenția și rolul practic al acestor științe este ușor de înțeles. Popor de agricultori și de războinici, ale căror căpetenii mînuiau deopotrivă plugul și spada, trebuia să se îndrepteze către științele cari luminau preocupațiile lor dominante. Dacă se dă, încă dela început, importanță mare istoriei, aceasta se face ca mijloc de întărire națională în lupta neîntreruptă cu celelalte neamuri. Instinctul de conservare, întins pînă la forma de instinct de dominație, insuflă și cultul amintirilor istorice și cultul apucăturilor războinice. Stăpînirea lumii, simțită ca o trebuință sufletească, făcea parcă parte din condițiile organice de existență a firii romane. Se considera ca menirea naturală a poporului roman.

*Tu regere imperio populos, Romane, memento:* dicta conștiința etnică prin glasul poetului național. VIRGIL esprima astfel legea pornirilor caracteristice ale poporului său.

Și dreptul era fatal să se desvolte, ca o condiție firească de cîrmuire a omenirii, ca un mijloc de ordine în haosul popoarelor învălmășite, cărora spada romană le-a tăiat legăturile de coeziune și de organizare, le-a sfărămat legea. A

cunoaște și studia dreptul, era pentru poporul roman tot așa de necesar, ca și mînuirea vitează și isteață a armelor. Cu arma ucidea, cu dreptul asimila prada în ființa sa colectivă ideală. Studiul războiului, istoriei și dreptului se țin și se susțin unul pe altul.

E tot așa de natural că se recomanda studiul lor, ca și acela al agriculturei și medicinei. Caracterul practic al acestora nu e mai evident, decît fiindcă se raportează la conservarea materială a poporului, pecînd cele dintîi aŭ în vedere, în parte, și conservarea lui ideală: înlesnesc funcțiunea mai superioară de relație în lumea omenească, nu numai pe cea simplă de nutriție. Intru cît, însă, toate tind direct la scopul ultim și mare al conservării și afirmării în viață, însușirea lor de cunoștințe practice este incontestabilă.

Ce se întîmplă atunci cu științele de un caracter mai abstract teoretic, ca matematicele, bunioară? Sînt înlăturate cu totul? Nu; dar supuse principiului riguros al practicității. Mai întăi, o observație generală: geniul roman n'a dat lumii nici-un matematic mare. Nici spiritele cele mai culte nu simțeaŭ pentru această știință de raporturi generale și abstracte, decît o foarte

slabă înclinaţie. Parcă ar fi un antagonism firesc între dispoziţiile social-etnice ale spiritului şi cele matematice pure. CATON cerea să se înveţe din aritmetică numai cît foloseşte omului în vieaţa de toate zilele, cunoştinţa elementară a calculului, a operaţiilor simple; din geometrie, tot aşa de puţin: cunoaşterea figurilor trebuincioase, în parte, la înţelegerea măsurării şi hotărnicirii pămînturilor. *Astronomie?* Da, să se înveţe, însă desigur nu în înţelesul cerut de PLATON pentru elita spiritelor cîrmuitoare; mai degrabă aşa cum recomanda SOCRATE învăţarea ei, din punct de vedere al folosului practic: spre a da agricultorului putinţa de a cunoaşte, după semnele cerului, schimbările climaterice, în bine sau rău, fenomenele atmosferice, în genere; saŭ navigatorului, pe mare, pentru călăuzirea în călătoriile lui pe orizonturi fără semne de orientare. Studiul astronomiei pentru înţelegerea măreţei arhitecturi cereşti, pentru admirarea frumuseţii nemărginite a cosmosului, nu intra în mintea lui CATON.

Ce să mai zicem de *muzica*, pe care Grecii o cultivaseră în practică şi o aprofundaseră în teorie pînă a descoperi raporturi numerice între sunete şi a o aşeza în rîndul ştiinţelor matematice? CATON respingea, curat şi simplu, muzica,

cu totul. Un om, care în loc să muncească pămîntul or să se lupte, stă şi cîntă, e un perdevară. Numaĭ robiĭ aŭ datoria să-şĭ desvolte talentul muzical, pentru amuzarea stăpînilor. Pe un demn cetăţean roman, om liber, menit a supune şi cîrmui popoarele, e nepotrivit şi ruşinos să-l vezĭ ţinînd o liră în loc de spadă, şi deschizînd gura să cînte în loc să poruncească. Bărbat grav, el trebuie să se ocupe cu lucruri serioase şi folositoare.

CATON făcea o mare concesie cînd îngăduia să se cunoască ceva şi din literatura greacă. Dar nu mult, numaĭ *inspicere, non perdiscere*. Să'ţĭ arunci puţin ochiĭ pe scriierile celebrilor poeţĭ şi prozatorĭ elinĭ, aşa de curiozitate, cum te-aĭ abate o clipă din drum, ca să vezĭ echilibristica măeastră a unuĭ jucător pe frînghie, întorsăturile unui saltimbanc, ca să aĭ ideie, şi să nu rămîĭ prea de tot mirat, cînd se va deschide vorba în jurul tău de astfel de minunăţiĭ. Şi despre minunăţiile literare ale geniului grec începuse dela o vreme să se vorbească tot maĭ mult. Admiraţia pentru creaţiile poezieĭ eline devenise o modă, la care se uita urit spiritul recalcitrant al asprului Censor, dar pe care silinţele luĭ conservatoare nu o puteaŭ desfiinţa cu totul. CATON se vedea nevoit a permite tinerimiĭ să nu rămînă de tot streină de

literatura greacă, dar îi recomanda, totodată, să nu'şi peardă prea mult timp cu dînsa, ci să se uite la ea repede şi de sus, ca la o curiositate ce'ţi iese în cale şi ţi se impune, dar care nu merită să te facă a'ţi uita îndeletnicirile serioase şi de căpetenie, cari alcătuesc misiunea ta în vieaţă.

## III.

S'aŭ găsit, negreşit, şi printre Romani unii cari încercară să deştepte interesul pentru studiul ştiinţelor mai abstracte şi dezinteresate, ca matematica şi filosofia. Şi mijlocul întrebuinţat pentru acest scop cultural, interesant prin el însuşi, ne dovedeşte încă odată geniul practic al raseĭ. VARON şi QUINTILIAN aŭ procedat în aceasta, ca niște eminenţi pedagogi practicĭ. Aŭ căutat să lege de ştiinţele şi interesele intelectuale dominante, nouile ramurĭ de cunoştinţe, relativ streine şi fără interes. Nu s'au mărginit numaĭ să demonstreze, că, bunioară, matematica, dacă nu le place, e tocmaĭ din cauză că nu caută să o aprofundeze mai mult, şi să vază raporturile mai complicate dintre ideile ce o compun; ci aŭ mers mai departe şi drept la ţintă.

QUINTILIAN a furat atenţia Romanilor şi i-a împăcat cu studiul matematicelor, spunîndu-le că

studiul lor dă spiritului aptitudini și puteri miraculoase în arta, la care rîvniau și dînșii ca Grecii, de a subjuga și conduce pe oameni prin cuvînt, arta vorbirii convingătoare și mișcătoare, *elocuența*. Mintea care se hrănește și se întărește cu raționamentele juste ale matematicei și se exercită a trage concluzii logice din niște premise date, prinde puteri de argumentare, cu cari uimește și învinge spiritul auzitorilor.

Mijlocul acesta, de a lega o cunoștință nouă, saŭ mai puțin interesantă, de alta veche sau mai interesantă, poartă numele în Didactică de corelație, și are de scop a estinde asupra lucrurilor mai puțin atrăgătoare saŭ indiferente interesul deja cîștigat pentru alte lucruri, prin un fel de contagiune sufletească sau reslățire afectivă a unui interes vital, pe care HERBART o numia *Vielseitigkeit des Interesses*. Din instinct didactic asocia QUINTILIAN studiul matematicei de interesul cunoscut al Romanilor pentru *elocuență*.

Era și mai evident interesul lor pentru știința dreptului. Și, cînd aŭ început să se ocupe mai serios cu filosofia, a fost din momentul cînd aŭ întrevăzut folosul ce'l pot trage din ea pentru aprofundarea dreptului; deci ca mijloc pentru altceva, nu pentru ea însăși. Cel puțin trebuia să se vază folosul filosofiei în priceperea

și conducerea vieții, în dobîndirea fericirii. Astfel, ceea-ce a deșteptat mai mult interes în spiritul roman, a fost filosofia practică, morala.

Filosofia, se privia, dar, sau ca una din podoabele și forțele talentului oratoric, sau ca isvorul de inspirare și de lumină al adevăratului jurisconsult, care înțelege rațiunea adîncă și spiritul legilor, spre deosebire de legist, care vede și interpretează ființa lor positivă în aplicțiile practice obișnuite; sau, în sfîrșit, filosofia se privia ca o călăuză a vieții: *philosophia, vitae dux.* Între acei cari au pledat pentru filosofie în acest sens, figurează numele unui CICERO și SENECA.

## IV.

Totuși găsim și la Romani desvoltîndu-se în mod surprinzător o știință de un caracter mai mult formal și abstract, gramatica.

Și retorica era în bunele grații ale Romanilor; dar aceasta nu ne mîră atît. Retorica, știința elocuenței, teoria care arată mijloacele de efect ale oratorului, era natural să atragă spiritul unui popor, unde trebuința de a domina și cîrmui prin arta vorbirii s'a manifestat încă dela începutul vieții lui politice. Cînd a înce-

put să se cunoască teoria acesteĭ arte, care maĭ de care a alergat să afle cu lăcomie reţetele practice maĭ bune, spre a-l ajuta să capete or să-şĭ perfecţioneze măestria de a subjuga auditoriĭ, sugerîndu-le convingerile şi sentimentele sale propriĭ. Elocuenţeĭ, ca scop, se plecaŭ toate cunoştinţele, toată erudiţia, ca mijloc. Iar elocuenţa însă-şi servia ca mijloc instinctuluĭ adînc de dominaţie, aşa de puternic la Romani.

E deci uşor de văzut pentru ce retorica a putut să-şĭ iea la Romani un loc de onoare alături de agricultură, medicină, jurisprudenţă.

Dar gramatica? Ce interes putea să deştepte într'un spirit aşa de practic şi de pozitiv? Şi este constatat că Romanii s'aŭ ocupat de această ştiinţă abstractă a formelor şi legilor limbeĭ maĭ mult decît Greciĭ. Pe lîngă specialiştĭ, se citează oameni de o cultură întinsă ocupîndu-se serios de gramatică. VARRO scrie vre-o 24 de cărţi de chestiĭ gramaticale. LUCILIUS, poetul satiric, se îndeletniceşte cu ameliorarea ortografieĭ. Chiar CESAR, în toiul războiuluĭ galic, în mijlocul şi sgomotul armelor, găseşte timp să se ocupe cu chestiĭ de gramatică. Genialul om de stat şi de arme, care se manifestase ca istoric, scriitor şi orator de frunte, îşĭ muncea mintea să precizeze funcţiunea verbelor şi să caute

un nume pentru al şeaselea caz, care nu avea termen şi pe care l'a numit *ablativ* [1]). Aceasta ne aminteşte pe FREDERIC CEL MARE, regele filosof, care făcea versuri în momentele critice ale marilor luĭ bătălii. Dar caracteristic pentru FREDERIC e că dînsul îşi preţuia mai mult filosofia şi versurile luĭ slabe—carĭ aveaŭ nevoie de mîna luĭ VOLTAIRE spre a se ţine pe picioare—decît strălucitele luĭ campaniĭ încoronate de biruinţă [2]). Nu credem că şi CESAR să fi pus mai mare preţ pe lucrările luĭ de erudiţie gramaticală, decît pe succesele luĭ politice şi strategice. Totuşi, faptul că se trudia cu ele e simptomatic pentru preocupările spiritului roman.

In acelaş înţeles e însemnat şi cazul împăratului CLAUDIU, care se ocupa să afle semne speciale pentru arătarea unor anumite sunete (*v*, *ps* şi *i*, sunet *între o* şi *u*).

Cum se explică această pasiune pentru studiĭ gramaticale, care se 'ntinde ca o modă şi se găseşte oglindită şi în literatură şi în spiritul dominant din şcolĭ ?

Răspunsul îl găsim în faptul că cultura română nu e organic desvoltată, ci în mare parte

1). O. WILLMANN, op, cit., I, pag. 184 sq.
2). MACAULAY, *Essays:* „Frideric C. M."

o cultură împrumutată, transmisă spiritului roman prin intermediul unei limbi străine. Pentru prima oară se vede un popor nevoit să învețe mai hotărît și sistematic o limbă străină, ca organ al unei culturi superioare, pe care voiește să 'și-o asimileze. Ca să o pătrunză în adîncimile finetii de gîndire și în nuanțele de înțeles ale formelor și combinărilor de cuvinte, trebuia să studieze de aproape spiritul limbei eline, în el însu-și saŭ în comparație cu particularitățile limbei latine. Astfel se simte trebuința cercetărilor gramaticale mai serioase.

Romanii încep a se ocupa în mod sistematic și metodic de limba greacă, de pela jumătatea secolului II. d. Ch. In timpul republicei, limba greacă era limba aristocrației; sub imperiŭ, ajunsese că trebuia s'o cunoască or-ce Roman cult: juca acelaș rol ca limba franceză în secolul al 18-lea în Germania saŭ la noi, în secolul 19-lea.

Și atunci, ca și azi, părinții, luați de curentul timpului, mergeaŭ cu rîvna și cu zelul așa de departe, că își puneaŭ copiii să învețe întîi limba streină la modă, și apoi cea maternă. Primele vorbe ce articulaŭ copiii Romanilor culți, sus puși, orî cu dare de mînă, eraŭ grecești. Studiul limbei proprii, limbei latine, se făcea relativ tîrziŭ. QUINTILIAN, care relevează acest o-

biceiŭ păgubitor geniuluĭ roman şi originalităţiĭ luĭ etnice, n'are curaj să se ridice pe faţă şi de-a-dreptul încontră-ĭ, şi să ceară întoarcerea la ordinea firească: — învăţarea întîĭ a limbeĭ materne şi apoĭ a celeĭ străine—ci se mulţumeşte a susţine că învăţarea limbeĭ latine să urmeze, cel puţin, immediat şi maĭ curînd după a limbeĭ grece. Atît de mult se înrădăcinase credinţa in dreptul acesteia la prioritate!

## V.

Din caracterul adventiv al cultureĭ romane îşĭ trage explicaţia şi altă împrejurare de istorie culturală. La Romanĭ, pentru întîia oară se arată un gen noŭ de străduinţe literare, genul autodidactic sau compilativ. Lacomĭ de cunoştinţe folositoare, Romaniĭ le culegeaŭ pe întrecute din cîmpul cugetăriĭ ce se deschidea bogat înaintea lor prin studiul limbeĭ eline. Cine cunoaşte—pentru a da un exemplu din literatura modernă recentă—cărţile luĭ LUBBOCK: „*Fericirea de a trăi*“ şi *Intrebuinţarea vieţiĭ*“, or *Vom Baume der Erkenntniss* de RAUL V. GIZYÇKI, îşĭ face o ideie concretă de ce va să zică genul *compilativ*, în care erudiţia variată arată drumul ce a luat un spirit în căutarea mij-

loacelor de instrucție proprie. Cu privire la o anumită ordine de ideĭ, se adună din diferiți scriitorĭ capitole, fragmente, maxime, aforisme, fapte, gîndirĭ și se pun la un loc, sub un acelaș titlu general, fără altă unitate vizibilă decît firul psihologic al unității de interes intelectual dominant. Era firesc lucru ca poporul roman, care n'a desvoltat știința din substanța proprie intelectuală, să caute a'și întregi cunoștințele necesare, compilînd producțiile altuĭ spirit etnic.

CATON poate servi și în privința asta ca representant clasic al neamuluĭ săŭ. Dar exemplul cel maĭ caracteristic îl găsim în PLINIU CEL BĂTRÎN, care culege din sute de scriitorĭ extracte relative la astronomie, geografie, antropologie, zoologie, botanică, medicină, metalurgie, mineralogie, istoria arteĭ. AUL. GELLIUS, asemenea, face o compilație enciclopedică de bucățĭ literare și științifice, urmărind conștient un scop didactic. In acelaș scop CELSUS, în enciclopedia sa, culege pentru școlĭ cunoștințe relative la retorică, la drept, moravurĭ, războiŭ, agricultură și medicină. N'a ajuns pînă la noĭ decît cele relative la medicină.

Altă compilație, destul de cunoscută, și care a servit mult în școlile Evuluĭ mediŭ, este *Satiricon* al luĭ MARCIANUS CAPELLA. Intenția origi-

nală, ce se vede că a călăuzit spiritul autorului în alcătuirea *Satiriconului*, este de a împrumuta polimatiei un caracter hazliu, doar va face astfel erudita lui compilaţie mai atrăgătoare şi mai accesibilă. Dar, cu toată personificarea ştiinţelor, cu toată silinţa de a le înfăţişa ca fiinţe, cu interese, cu sfere de acţiune, cu raporturi personale între ele; cu toate că, din partea lui Febus, dăruieşte Filologiei şeapte servitoare, pe cele şeapte *artes liberales*, şi mijloceşte o căsătorie bizară între Filologie şi Mercur, nu isbuteşte să gonească plictiseala din indigesta sa operă, ci să'i dea cel mult aerul unei glume nesărate.

Ce e de reţinut, ca notă particulară a cărţilor didactice la Romani, e pornirea lor invederată către polimatie.

Şi la Greci am găsit pornirea aceasta către polimatie, şi ne aducem aminte că, încă demult, s'a ridicat în contra ei HOMER şi HERACLIT. Dar acolo era revărsarea în afară, pe toate căile posibile, a prisosului de energie genială originală ce clocotia într'un spirit, care îşi căuta manifestarea pornirilor înnăscute, prin activităţi şi funcţiuni sufleteşti proprii, apărute pentru prima oară în lume, şi legate între ele prin unitatea izvorului comun de forţă productivă. Polimatia

Romanilor n'are acelaş caracter de unitate organică primordială, datorit numaĭ unităţiĭ adînci a causeĭ genetice. Totuşĭ, nu e adevărat că e lipsită cu totul de un principiŭ unitar, că e anarhică, fără un scop statornic, către care să tindă totalitatea cunoştinţelor. E drept că ceea-ce le organizează şi le uneşte nu este ideia filosofică a unuĭ sistem de gîndirĭ, dar ceva tot le uneşte, anume: unitatea tendinţelor practice. Toate cunoştinţele se caută şi se învaţă pentru un interes practic, pentru elocvenţă şi drept, bunioară.

Vom vedea, însă, cum se naşte din pornirea polimatieĭ enciclopedice, autodidactice şi compilative, caracteristică Romanilor, acea dezbinare între carte şi şcoală, deoparte, şi între vieaţă de altă parte, discordanţă care nu se găsia la Greci, discordanţă fatală pentru dezvoltarea ulterioară a învăţămîntuluĭ, şi care făcea să strige conştiinţa pedagogică prin glasul luĭ SENECA: *non scholae, sed vitae discimus*!

# Prelegerea XV.

I. *Humanitas*, connotînd coprinsul logic al ideiĭ generale de om. Înțelesul didactic în definiția lui GELLIUS: în timpul Renașterii; în epoca modernă: la HERDER. Noul humanism.

II. Caracterul cosmopolit al culturei și școalei romane: *humanitas* nu ca apanaj al unuĭ popor, cum și-o monopolizaseră Grecii.

III. Cine îngrijea de educație și instrucție. Familia. Controlul statului asupra învățămîntului privat. Sub imperiŭ, profesorĭ salariați de stat; privilegiile lor.

IV. Condițiile de admisibilitate în clasa profesorală. Caracterul moral și elocuență.

V. Ce se învață în școalele romane. Educația și învățămîntul în familie, pe timpul de înflorire al acesteia. Educația politică. Cele 12 table. «Prin viață, pentru viață». *Virtus romana.*

VI. Decăderea și disoluția familieĭ pela sfîrșitul republicei și sub imperiŭ. Viața și interesul sufletesc al femeiĭ gravitează în afară în centrul familieĭ: *talentele* literare, etc. Luxul și risipa. Timpul *Mesalinei* și al luĭ JUVENAL. Desfrînul moravurilor și satira.

VII. In locul familieĭ, școala, ca institut de educație. Legea bio-sociologică de transfert funcțional dela o instituție în decădere la alta ce se desvoltă, ca o necesitate a vieței sociale. Pedagogul grec și sclavul pedagog.

VIII. Treĭ grade de învățămînt. Ce se învață în *ludi*; prima treaptă de învățămînt. Ce era *sciintia trivialis*. Învățămîntul din a doa treaptă; la *literatus*.

IX. Invăţămîntul la *grammaticus*. Invăţămîntul superior şi special. Carierele. Indrumarea practică ucenicală, şi orientarea teoretică în cariera legilor, oratorieĭ, filosofieĭ.

X. Şcolile retorilor greci şi romani. Pentru ce acestea din urmă eraŭ maĭ răŭ văzute. Deosebirea dintre technica retorică a celor doă şcolĭ.

XI. Cum se naşte, la popoarele cu civilisaţie de imitaţiune, discordanţa între ştiinţă şi vieaţă, între şcoală şi trebuinţele vitale ale societăţiĭ. Cunoştinţele ca organ necesar de adaptare la mediŭ, la început. Şi popoarele ce dezvoltă o civilisaţie proprie, ajung la dezacord între forma şi fondul culturei. Deosebirea între acest dezacord şi acela al popoarelor cu civilisaţie de împrumut.—Aplicaţiĭ la noĭ.

XII. Cite-va precepte pedagogice păstrate dela Romani, şi demne de re-amintit. *Non scholae, sed vitae discimus. Non multa sed multhum. Mens sana in corpore sano.* Oportunitatea îndrumăriĭ lor în mecanismul vieţiĭ noastre scolare.

## I.

Din notele caracteristice geniuluĭ roman, indicate în prelegerea trecută, şi carĭ s'aŭ arătat dominînd producţiile literare şi influenţînd cugetarea şi activitatea pedagogică, am văzut maĭ de aproape doă: pozitivitatea spiritului şi adventivitatea culturei.

A treia, tot aşa de importantă, am spus că este acea tendinţă de cosmopolitism, care s'a formulat în espresia humanitas.

Tradus literal în romîneşte, cuvîntul ne duce cu mintea la acea dispoziţie morală a sufletului care se numeşte iubirea de oameni, umanitatea. Şi la Romani a însemnat la început humanitas acest lucru şi era sinonim cu grecescul „philanthropia“. Dar, în circulaţia lui culturală, înţelesul cuvîntului a evoluat. In sufletul roman, care a văzut atîtea state căzînd sub loviturile energiei sale, şi a privit şi comparat la un loc fel de fel de oameni, de opotrivă plecaţi înaintea voinţei sale, a trebuit să se închege treptat ideia generală a fiinţei omeneşti. Din amestecul de oameni, neamuri, popoare, potolite de autoritatea romană, îndesîndu-se, prin exemplarele lor mai însemnate, în stradele cetăţii stăpînitoare, a trebuit să se degajeze treptat notele comune şi esenţiale ce constituesc caracterul general al naturei omeneşti; şi *humanitas* a trecut ca semn verbal pentru arătarea nu unui sentiment, a iubirii de oameni, ci unei ideï, a ideii sau noţiunii noui de om.

De aci n'a fost departe pînă la însemnarea pe care a luat-o cuvîntul *humanitas* şi o păstrează şi azi în materie de învăţămînt şi de şcoală, cu oarecari nuanţe şi oscilări de înţeles. Dela coprinsul constitutiv al naturei omeneşti propriu zise, a trecut să designeze mijloacele educative destinate a isvodi în om coprinsul aceleï ideale *huma-*

*nitas.* AUL. GELLIUS, vorbind de definiția obișnuită a „humanității" la Romani, spune că prin aceasta ei înțeleg „educația și instrucția în artele liberale" : *nos eruditionem institutionemque in bonas artes* (humanitatem) *dicimus.* „Bonae artes", traduse adesea prin „arte liberale", sînt după esplicarea lui GELLIUS acele îndeletniciri și deprinderi, cari dezvoltă în om adevăratele porniri, dispoziții și facultăți curat omenești și fac din el un *om*, în deplinul înțeles al cuvîntului: *quas, qui sinceriter percipiunt appetuntque, ii sunt vel maxime humaniss imi*".

Tot în acest înțeles fundamental l'aŭ întrebuințat și moderniĭ, dela Renaștere încoace. Deosebirile, importante pentru istoria direcțiilor pedagogice, constaŭ în coprinsul acelor cunoștințe și îndeletniciri, cari s'aŭ crezut, în diferite epoce, că sînt mai capabile să realizeze tipul perfect al humanității. Negreșit, deosebirile s'aŭ pronunțat și mai adînc, de îndată ce s'aŭ scos chiar din ideia principală despre tipul perfect al umanității înseși.

Desfășurarea acestor școale și direcții pedagogice, născute din curentul general al culturei timpului, e la locul său în istoria școalelor și teoriilor pedagogice moderne. In treacăt, numai atît voiŭ pomeni deocamdată cît se aplică la fixarea înțelesului obișnuit. In timpul Renașterii, hu-

manismul consta în studiarea și cultivarea limbilor și literaturilor antice. Tîrziŭ, de pela mijlocul secolului 19-lea înainte, mai ales, după dezvoltarea deplină a literaturilor moderne, a început a se privi și acestea ca mijloc pentru realizarea scopului humanist, care era tot una cu cel clasic, în opunere cu realismul pedagogic.

Intre alții, în secolul 18-lea reprezintă această direcție HERDER, în Germania. „In umanitate și pentru umanitate trebue, zice el (în 1788), să fie transformată mintea și inima noastră, și ceea-ce formează astfel, este *studium humanitatis*". Iar cunoștințele ce alcătuiesc acest studiŭ ar fi, după HERDER: „limba, scrierea, cuvîntarea, istoria, filosofia și matematica, științele frumoase cari perfecționează tinerimea, adică *humaniora* în înțelesul nobil al anticilor". Și precizînd rezultatele psichologice ale culturei humaniste sau clasice, HERDER adaugă: „Acestea daŭ întelectului nostru justeță și siguranță, purtării noastre principii, memoriei noastre un deposit folositor de cunoștințe și experiențe; imaginației noastre îi daŭ un zbor nobil pe d'asupra mersului banal al vieții de toate zilele și dau vorbirii noastre precizie și cuviință, o plăcută armonie și dibăcie de a vorbi și scrie ce se cuvine despre or-ce lucru și despre or-ce afacere a vieții [1]".

1) HERDER'S *pädogogische Schriften*, p. 47; al 40

Termenul „humaniora“ îl vom găsi şi în organizaţia învăţămîntuluĭ nostru, în prima jumătate a secoluluĭ 19-lea.

O însemnare şi însemnătate nouă se poate vedea acordîndu-se, în timpul din urmă, humanismuluĭ, considerat nu identic cu clasicismul, ci ca o formă nouă de alcătuire şi îndrumare a învăţămîntuluĭ, anume : ca deşteptare şi exercitare a sentimentelor moral-sociale de solidaritate interhumană, prin adîncirea ştiinţelor ce se ocupă de a dreptul cu organizaţia, viaţa şi mişcarea societăţilor, şi cu sufletul şi pornirile inimeĭ omeneştĭ, precum istoria, ştiinţele sociale, psichologia, etc. Noul humanism nu pune ca ţintă de urmărit mai presus de or-ce, ca rezultat necesar şi datorit al mecanismuluĭ şcolar, cultura clasică, prin literaturele antice saŭ moderne, cultura literară rafinarea gustuluĭ pentru formele literare frumoase, dezvoltarea sentimentelor estetice, şi imaginaţieĭ artistice. Ci, deosebit de acestea şi mai presus de ele şi or-ce, noul humanism, humanismul propriŭ zis, pune şi urmăreşte armonizarea pornirilor şi intereselor individuale cu interesele şi aspiraţiile totuluĭ social, stringerea legăturilor ideale de simpatie şi solidaritate umană, trezirea şi întărirea senti-

volum din „Bibliothek pädogogischer Klassiker“, Langensalza, Hermann Beyer u. S.

mentului de subordonare față cu scopurile superioare ale societății, în prima linie prin studiul științelor moral-sociale și filosofice, dar mai general, prin modul de a propune studiul or-căreĭ științe din programul școlar [1]).

## II.

Ceea-ce este caracteristic pentru spiritul roman, e tendința cozmopolită, care făcea că *humanitas*, saŭ cultura ce dă omuluĭ calitatea ideală și demnitatea de membru al societățiĭ omenești, nu se rezerva esclusiv pentru Romani, ci se acorda orcăruĭ om și se aștepta dela dînsul, indiferent de neam și origine, să poată realiza și reproduce în ființa luĭ tipul humanității. Dispare deosebirea ce o ridicaseră Greciĭ între dînșiĭ, ca ființe superioare, și ne-greci, numiți „barbari“, și se formează noțiunea întinsă de „oameni“ carĭ coprind de o potrivă, măcar în germen, *humanitas*, independent de nația or statul căreĭ ar fi aparținut fie-care în parte. In toate părțile imperiuluĭ se deschideaŭ și înfloriaŭ școlĭ pentru izvodirea „umanității“. In Galia, Spania, Britania, Asia, pînă și în Orient, cul-

1) Să se vază representat acest principiŭ de organizare scolară și urmărit în modul de predare a diferitelor obiecte de studiu în *Curs de Pedagogie* de I. GĂVĂNESCU, București, 1899, pag. 323—334.

tura romană își întindea razele, „umaniza“ și romaniza sufletele, dînd oamenilor, ce veniaŭ la dînsa, calitatea ce-i făcea demnĭ de a figura în statul și societatea Romanilor. Amintesc, ca dovadă, numaĭ școlile celebre din Spania, carĭ aŭ dat lumiĭ pe un SENECA și un QUINTILIAN.

## III.

O întrebare ne vine înainte: cine îngrijia de educație și instrucție? In sarcina și în mîna cuĭ sta deschiderea și conducerea școlilor, învățămîntul și „humanizarea?“.

Pînă la imperiŭ aceasta a fost o *afacere particulară*, privată, nu o afacere de stat. *Familia*, prin învățătorĭ particularĭ, îngrijea de educație, nu însă fără oare-care supra-veghere din partea statuluĭ, chiar în timpurile cele mai vechĭ. Dacă nu găsim școli propriĭ ale statuluĭ, dacă nu găsim instituțiĭ culturale cu profesori numiți și plătiți de stat, găsim totuși funcționarĭ publicĭ, carĭ căutaŭ să vadă ce se face în învățămîntul familieĭ și în școlile dascălilor privați. Acești funcționarĭ sînt censoriĭ. Cenzoriĭ au închis multe școli conduse de străinĭ, de filosofi grecĭ; au închis chiar școli deschise de Romanĭ, așa zisele școli ale retorilor romanĭ.

Dar în ce privește cuprinsul învățămîntului; metodul de propunere, personalul didactic, acestea erau cu totul lasate în voia libereĭ dezvoltări și libereĭ concurențe. Statul nu se îngrijia nici de formarea, nici de alegerea, nici de susținerea persoanelor ce dădeau învățătura, nicĭ de obiectele de predat, întru cît acestea erau consacrate de tradiție; și nimene nu îndrăznea să se abată dela norma generală.

E cunoscut numele celuĭ mai celebru învățător privat, care avea o școală proprie, unde părinții își puteau trimete copiĭ, să învețe și să se formeze. Acesta e SPURIUS CARVILIUS (pela 250 a. Ch.). Nu trebue să se creadă, însă, că numaĭ dela SPURIUS CARVILIUS a început școlile publice particulare; ci mult mai înainte de dînsul se găsesc probe de existența lor.

Statul intervine direct și sistematic în alcătuirea și cîrmuirea învățămîntuluĭ numaĭ sub imperiu. Și nu dela începutul imperiului. Nici CESAR, nici AUGUST nu s'au ocupat de astfel de chestiĭ cu tot dinadinsul. Aŭ încurajat literele, aŭ sprijinit și protejat pe scriitorĭ. Aceasta e un merit, negreșit, destul de mare în fața istorieĭ culturei. Dar acela, dela care începe o eră nouă, mai ales pentru istoria școalelor în genere, este îm-

păratul VESPASIAN, care a ţinut sceptrul în a doa jumătate a secolului I d. Ch. (69—79 d. Ch.), şi dela care aŭ rămas memorabilele cuvinte, zise în ultimul minut al vieţii: „un împărat trebuie să moară în picioare!“—semnul energieĭ escepţionale, de care a dat dovadă cît a trăit şi a cîrmuit. VESPASIAN face din profesoriĭ şcolilor mai înalte funcţionarĭ aĭ statului, asigurîndu-le existenţa din fondul tezaurului imperial. Dăscălimea intră în alcătuirea socială de stat, ca un organ cu o funcţie bio-sociologică necesară în viaţa organizmului social. Se poate fixa astfel, în a doa jumatate a sec. I d. Ch., începutul unei evoluţiĭ a breslei profesorale, care e mai importantă de reţinut, decît faptul, destul de interesant de altfel, că între ceĭ carĭ aŭ inaugurat noua stare de lucrurĭ a claseĭ dăscăleşti a fost şi QUINTILIAN. Dela VESPASIAN pînă la CONSTANTIN CEL MARE, se văd treptele repezĭ pe carĭ s'a ridicat ordinea învăţătorilor, ca slujbaşi aĭ statului. Nu trece o sută de anĭ, şi, sub ANTONIN PIUL (care a domnit pela 138—161 d. Ch.), ajunge a fi declarată o clasă priviligiată: nicĭ dărĭ să nu dea, nici serviciu militar să nu facă, nici-o obligaţie impovărătoare să nu-ĭ apese; singura lor îndeletnicire în stat să fie învăţămîntul. Cea maĭ înaltă treaptă în sfera drepturilor o atinse clasa privilegiată a

profesorilor în prima jumătate a secolului IV, cînd CONSTANTIN CEL MARE decretă ca persoana lor să fie inviolabilă.

## IV.

Atîtea drepturi trebuia să aducă după ele îndatoriri. S'a căutat a se îngrădi cariera didactică, punîndu-se condiții celor ce voiaŭ să intre în ea. Și credem, că desigur doritorii nu lipsiaŭ de-loc. Din contra, cine n'ar fi aspirat să facă parte din o clasă așa de bine văzută, priviligiată și sacrosanctă? Condițiile cerute nu sînt tocmai de ordine technic didactică. Sînt condiții generale cari, îndeplinite, nu folosesc numai învățătorului. Se cerceta, bunioară, purtarea candidatului în genere, vieața și felul reputației ce și-a cîștigat. Mai special, în legătură mai directă cu scopul și natura activității lui profesionale, era condiția elocvenței,—condiție de sine înțeleasă pentru un învățămînt, în care se urmăria în prima linie tocmai elocvența. Dar ce cunoștințe se presupuneaŭ pentru „candidații“ la dăscălie? Cum se dovedia posedarea lor? Ce atenție se da părții technice? Nu știm nimic. Edictul lui JULIAN, aflat în Codicele Teodosian (XI II, 3, 5) și reprodus de KARL SCHMIDT [1]), și de alți istorici, nu vorbește nimic

1) Op. cit. I, 878. „magistros doctoresque excellere oportet moribus primum deinde facundia“.

despre acestea. Spune numai ca să nu se mai primească în clasa profesorilor decît aceia pe cari îi va găsi demni consiliul și anume *curiales optimi*. Dar după ce normă? După ce criteriu? Aceasta ne-ar fi interesat să știm. A determina condițiile de morală, de știință, de capacitate pedagogică, de pregătire specială cerute pentru sarcina de educator, e cea mai hotărîtoare informație pentru caracterizarea spiritului și adîncimii pedagogice, precum și prevederii politice a unei țări și unei epoce. Și tot atît de importantă este grija aceasta, din punct de vedere practic, pentru un reformator social. Ea primează; deși, adesea, vine mai tîrziu în centrul de interes al preocupărilor politico-școlare.

## V.

Ce se învăța în școlile romane? A doa întrebare, după cine învăța, trebuie să fie totd'auna aceasta. Programul studiilor și îndeletnicirilor unei școli caracterisează, negreșit, în prima linie, felul școlii, dar adesea și felul spiritului, trebuințelor, precum și mersul culturei unui popor.

Pînă la imperiu, întrebarea noastră se raportează, firește, la învățămîntul particular și din familie.

In timpurile patriarhale, încă înainte de republică, pe-cînd se plămădiaŭ virtuţile eroice ale poporuluĭ cuceritor, cînd instituţia familieĭ era în perioada eĭ clasică de înflorire, educaţia se făcea, desigur, înnăuntru cerculuĭ închis şi sacru al familieĭ, şi consta din călăuzirea şi înrîurirea practică a părinţilor. De instrucţie sistematică nu putea fi vorba. Abia dacă se învăţa, fără nicĭ-o metodă raţională, scrierea, cetirea, calculul. Dar nu se uita să se înveţe ceva de mare însemnătate şi foarte caracteristic pentru spiritul roman: legile statuluĭ; se învaţaŭ cele 12 table, dictate de geniul politic al poporuluĭ roman (în sec. V-a Ch.), cum au fost, pentru Evreĭ, tablele luĭ MOISE dictate de Jehova.

Copilul se orienta în legile şi mecanizmul statuluĭ nu numaĭ prin învăţarea pe de rost a celor 12 table; ci din intuiţie şi practică. De mic era dus de tatăl său pretudindenĭ, pe unde avea afaceri. Asista în for la discuţiĭ publice. Înţelegea şi învăţa, din văzute şi din practică, vieaţa statuluĭ şi datoriile sale de cetăţean. Şi tot aşa şi pentru celelalte indeletniciri şi destoinicii caracteristice poporuluĭ roman: agricultura şi războiul. „Băiatul se găsia pretutindenĭ lîngă tatăl său. Il însoţia cu plugul la cîmp, mergea cu el la ospăţul unuĭ prietin şi în sala unde tată-său ţi-

nea sfat. Pe această cale era instruit în cultura cîmpului şi în arta războiului, în cari se încheia vieaţa tînărului său popor, şi se dezvoltă prin vieaţă pentru vieaţă. Familia îl forma om practic, care nu se îngrijia de formă nici în persoana lui nici în vorbire, ci de caracter, de cuget, de pricepere în serviciile statului sau în meşteşuguri şi lucrul pămîntului“ [1]).

Dacă ar fi să fixăm scopul educaţiei în familia romană, în această epocă eroică, am zice hotărît că era *virtus romana*, care se obţinea numai prin ajutorul educaţiei, în înţelesul strict al cuvîntului, nu prin mijloace teoretice, prin instrucţie rece şi pedantă ce se adresează numai intelectului. *Virtus romana,* forţa sufletească supremă, care ducea la supremaţia şi stăpînirea lumii, era concentrarea marilor virtuţi personale şi morale: cumpătarea, curajul, prevederea şi înţelepciunea practică, izvorul cumpănirii drepte şi al purtării chibzuite şi hotărîte în cuget, neclintite şi fără preget în săvîrşire.

Şi prin ce însuşiri pregătitoare trecea sufletul tînăr ca să ajungă la acel ideal bărbătesc! Intre podoabele tînărului virtuos străluciau: *modestia* şi *pudor*. Pe fondul curat al lor creşteau şi

1) Dr. KARL SCHMIDT'S, *Geschichte der Pädagogik*, I, p. 762, ediţia din 1890, publicată de DITTES şi HANNACK

înfloriaŭ în sufletul cetăţeanului: statornicia *(constantia)*, seriositatea *(gravitas)*, vrednicia şi onorabilitatea (*honestas*) şi „acea ţinută demnă în toate împrejurările vieţii—*virtus* [1])."

## VI.

Şi tot aşa, cu oare-cari adăugiri şi perfecţionări, se urmă educaţia în familie şi în timpii de glorie ai republicei, pînă se slăbiră, se dezlegară şi în mare parte se desfăcură legăturile strînse, ale familiei, şi îşi perdură caracterul lor de sfinţenie.

Incă de pe timpul republicei începu să fie o raritate cazul CORNELIEI, care îşi punea copiii, pe ei doi GRECHI, şi îngrijirea lor mai presus de podoabele şi sculele preţioase cu cari se făleaŭ alte matroane. Interesul sufletesc al matroanelor se depărtează tot mai mult de centrul vieţii familiei, şi gravitează în afară şi spre alte preocupări decît educaţia copiilor. Dorul de a străluci în societate prin *talente*, de a atrage atenţia, a deştepta admiraţia, unele prin spirit, ştiinţă, literatură, muzică, altele prin mode, lux, cochetărie, aventuri, stăpîneşte tot mai tiranic

1) Ibid, p. 763.

sufletul femeii romane. Legile în contra luxului, legile *Fannia* (161 d. Ch.) și *Orchia* (181 d. Ch.) în contra risipei nechibzuite și lăcomiei necumpătate la ospețe, legi incapabile să oprească pe panta istoriei curentul disoluției morale, sînt simptomatice pentru caracterizarea timpului ce a simțit nevoia să se agațe de ele, ca de o scîndură de scăpare în naufragiu. Cît a mai scăpat de înnec în timpul republicei, s'a cufundat în adîncul vîrtejului amețitor de sub imperiu. Vine vremea MESALINEI, ca simbol al destrăbălării și desfrîului încoronat și idealizat. Legile, ca stavile, nici nu se mai concepeau. Numai biciul de foc al satirei se mai auzia plesnind și lovind, pînă la sînge, viții ce se răsfățau fără rușine și fără frică. MARTIAL, JUVENAL ieau locul censorilor de altă dată; glasul lor tună, vorba lor usutură. Dar varga satirei lor face asupra societății, aproape același efect ca vergelele lui XERXES asupra valurilor mării. Rîul era otrăvit dela izvor. Izvorul trebuia curățit, desinfectat. Iar izvorul fusese educația în familie.

## VII.

In istoria educației la Romani, ca în multe alte cazuri istorice, se vede încă o dovadă de instinc-

tul de conservare morală a societăţilor, a popoarelor. Cînd o instituţie nu'şi mai îndeplineşte o funcţie de interes vital pentru societate, se înfiripează alt organ social pentru îndeplinirea scopului biologic neglijat.

Familia romană nu'şi mai îndeplinia rolul de institut de educaţie. Societatea nu putea să lase viitorul moral al generaţiilor tinere la voia întîmplării. Trebuia să le depărteze de contagiunea pernicioasă a familiei, intrate în descompunere şi putrefacţie, şi să încredinţeze sufletele lor unei călăuziri mai sigure şi mai destoinice. Treptat cu scăderea etică a familiei, intra în acţiune mai vădită şi mai largă **şcoala**, ca instituţie privată, la început. Oamenii, cari îşi făceau din creşterea şi îngrijirea copiilor, din învăţarea şi educarea lor, o meserie specială, adunau, în schimbul unei renumerări, pe copiii familiilor, ce găsiau în această ofertă de servicii o descărcare de griji nepotrivite cu dorinţele şi putinţa lor.

Ca intermediar între **scoala**, depărtată de cercul familiei, şi între educaţia familiei dată de părinţi, apare **pedagogul**. Acesta era luat adesea dintre sclavii mai deştepţi. De cînd însă a pătruns cultura greacă în Roma, vedem, ca regulă, în familiile romane, **pedagogi greci**, cari însoţiau pe tineri în toate părţile, îi învăţau grecește, îi du-

ceaŭ la teatru, luînd loc lîngă dînşii, îi călăuziaŭ în ştiinţă, literatură şi vieaţă, ca nişte Mentori nedespărţiţi. Devenise o modă ca or-ce familie mai cu vază, saŭ care ţinea să treacă în lume ca atare, să'şi aibă pedagogul săŭ grec, tot cam aşa cum a fost şi la noi odată, pe timpul influenţei greceşti, după care a urmat epoca influenţei franceze, cu aluviunea sa de pedagogi francezi, aluviune din care a mai rămas moda, guvernantelor străine.

## VIII.

Ce se învăţa în şcolile particulare?

Am putea deosebi trei grade de învăţămînt, după terminologia modernă: primar, secundar şi superior.

In treapta cea mai elementară de şcoli, numite *ludi*, „jocuri“, se învăţa cetirea, scrierea, calculul, cunoştinţe cărora li se da epitetul de *triviales*. Termenul acesta se mai întîlneşte mai tîrziŭ, în Evul mediŭ, sub forma *trivium*, pentru cele trei obiecte de studiŭ mai obişnuite, gramatica, dialectica şi retorica. Se întrebuinţează şi azi, dar nu pentru şcoli şi învăţămînt. De unde şi cum a început la Romani să se aplice la ştiinţa ce se da în şcoli, fie acestea chiar elementare?

Numirea s'a luat dela locul unde erau așezate școlile. Ca și negustorii, cari caută să'și așeze prăvăliile mai în vază, în punctele de întîlnire al mai multor strade, tot așa și dascălii își alegeau pentru școala lor răspîntiile, pieţele, unde se încrucișiau două-trei strade, *trivia*. De aci și știința lor elementară se chiema *scientia trivialis*.

Afară de scriere, citire, calcul, se învăța în *ludi* legile celor 12 table, sentințe și proverbe în versuri. Dascălul acestei trepte de învățămînt se numia *literatus*.

Cam pela 12 ani se termina *scientia trivialis*, și se începea studii mai înalte, în a doa treaptă de învățămînt, la *literatus*. Aci se citeau și se explicau scriitorii, poeții, se învăța limba greacă, gramatica, în toate părțile ei, istorie : se începeau exerciții în arta elocvenței.

## IX.

Dar toate aceste studii se continuau și se perfecționau la *grammaticus*, în cea-ce am numi noi azi, poate, cursul superior al învățămîntului secundar. Aici nu se încheia învățămîntul superior propriu zis : se puneau numai temeliile lui, drept vorbind. De aci încolo se deschideau perspective-

le culturei înalte, aprofundarea unei ramuri de cunoştinţe şi îndeletniciri omeneşti, în vederea unei specializări, care să dea putinţa şi îndreptăţirea unei activităţi rodnice în societate, să dea o carieră.

De aci încolo tînărul, deja îmbrăcat în *toga virilis*, avea înaintea sa atracţia profesiunilor hotărîte, clar diferenţiate în funcţii sociale: agricultura, războiul, jurisprudenţa, oratoria, politica. Pentru toate găsia orientare, instrucţie şi pregătire specială, care pentru cele mai multe, consta în călăuzire practică şi ucenicie de pe lîngă un profesionist. Pentru drept şi elocvenţă, se aflau şi profesori speciali cari le predau ca obiecte de studii anumite. De asemenea, se înţelege, pentru filosofie. Retorii mai ales se distingeau prin mulţimea şcolilor. Grecii şi Romanii se întreceau care mai de care să arate mai multe meşteşuguri şi mijloace de a deveni cineva *orator*, adică, după tendinţa lor, om care să vorbească, despre or-ce lucru, frumos şi convingător, potrivit cu locul, cu împrejurările prezente, cu chestiunea şi cu auzitorii. Se da atenţie gesticulării, intonării, pînă şi îmbrăcămintei.

## X.

Este interesant faptul că opinia critică a societăţii romane, representată în special prin cen-

sorĭ, îngăduia mai degrabă şcolile retorilor greci decît pe cele latine. De ce oare ? Din coprinsul unuĭ edict, al censorilor DOMILIUS AENOBARBUS şi LICINIUS CRASSUS, găsit în Sueton, reiese că parcă n'ar fi de demnitatea Romanilor să se ocupe cu astfel de învăţăturĭ. Căci „încă din timpul strămoşilor ni s'a hotărît ce trebuie să înveţe tinerimea şi ce fel de şcolĭ să frecventeze. Această noă întreprindere, care contrazice obiceiul şi datoriile, nu ne place şi n'o aprobăm....“

Cu toate-acestea, şcolile retorilor aŭ fost şi aŭ urmat a fi foarte frecuentate ; şi, dacă retoriĭ Romanĭ se bucurară de o reputaţie mai inferioară, era mai ales din cauza calităţii inferioare a retoriceĭ oferite de dînşiĭ amatorilor. In şcolile retorilor greci nu se da numaĭ retorică pură şi goală, ci şi ştiinţă, cunoştinţe de fond, filosofie. Şi dînşiĭ învaţaŭ pe discipolii lor cum să producă efecte teatrale, prin intonaţie, gesturĭ, mimică, prin căderea togeĭ la timp. Dar acestea nu se considerau ca fondul însuşĭ al elocvenţeĭ. Grecii avuseră doar pe un DEMOSTENE, gloria neîntrecută a elocvenţeĭ lor, şi din acel model şi izvor etern de putere oratorică nu învăţaŭ numaĭ limbuţie deşartă, frazeologie ameţitoare, efecte scenice, declamaţie uşoară ; ci învăţaŭ cum să lumineze şi să convingă spiritul prin ideĭ şi argu-

mente, cum să zguduie sufletul prin mişcarea sentimentului şi patimelor adînci, cum să răscolească inimele şi minţile prin consideraţii înalte şi serioase ale lucrurilor şi chestiilor ce ating vieaţa şi soarta omenească. Nu ţinuse doar în respect Demostene pe Filip al Macedonieĭ, cît 10 armate, numaĭ cu gesturĭ şi cu declamaţie seacă.

## XI.

Latiniĭ, care nu dezvoltaseră din spiritul lor propriŭ nicĭ teoria nicĭ arta elocvenţeĭ, şi care aŭ găsit la alţiĭ modelul ideal admirat de dînşiĭ, aŭ făcut şi eĭ ce face orce om saŭ popor imitator: au rămas orbiţi de aparenţe, de superficial, aŭ confundat unul dintre mijloace—şi anume pe cel maĭ bătător la ochĭ, dar secundar—cu scopul şi fondul elocvenţeĭ şi aŭ făcut din retorică o şcoală de gesticulare, de frazeologie seacă, de meşteşugirĭ şi trucurĭ tipice, carĭ, se învăţaŭ fără folos pentru dezvoltarea individuluĭ.

Şi atunci s'a dat naştere, pentru întăia oară în istoria cultureĭ, aceluĭ dezacord nefiresc între ştiinţă şi vieaţă, între şcoală şi trebuinţele vitale ale societăţiĭ, dezacord care apare şi se accentuează în toate civilizaţiile de împrumut şi importate de aiurea.

In ţara sa de origine, unde cunoştinţele şi orientările aŭ crescut ca organe necesare în lupta pentru existenţă, cultura se iveşte ca mijloc biologic de adaptare la nişte împrejurări, a căror realitate se impunea prin făţişă atingere şi amestec sensibil şi neîntrerupt cu vieaţa. E acord perfect între funcţiune şi organ, între cuprins şi formă. Mai tirziŭ, se poate întîmpla, în aceaşi ţară, ca organul, forma, să nu mai corespunză trebuinţei; ca funcţiunea biologică să scadă; fondul, coprinsul, să se altereze şi să facă inutil saŭ impropriŭ organul corespunzător, ca mijloc biologic de adaptare. Aceasta e o fază morfologică la care sînt expuse fiinţele viĭ, şi de care nu sînt scutite nicĭ societăţile omeneşti, în formele lor culturale. Dar, la civilizaţiile de imitaţie, acest dezacord se stabileşte din capul locului.

Pe-cînd la ţările culturei de origine, ştiinţa este, saŭ cel puţin a fost la început, cu necesitate o putere reală, şi se arată învederat ca atare; la ţările cu civilizaţie de imitaţie, ştiinţa, formele culturale, importate de aiurea, nu corespund unuĭ fond real coexistent saŭ chiar preexistent; acesta se aşteaptă să vină în urmă, dacă se poate.

Romînia modernă a suferit şi suferă încă de acest răŭ. O parte însemnată din zvărcolirile

noastre culturale aŭ de scop de a crea un cuprins şi un fond real formelor culturale aduse de-a gata, şi deci goale, din civilizaţia apuseană, a da o funcţiune vie şi adecvată organelor sociale, instituţiilor, importate de aiurea.

O altă ţintă de urmărit ar fi fost, poate, a crea dela început, din fondul şi pentru cuprinsul sufletesc existent, formele şi organele sociale potrivite naturei noastre proprii ; a dezvolta o cultură şi o civilizaţie proprie, după inspiraţiile geniului etnic şi după aspiraţiile naţionale, cu ajutorul experienţei noastre şi călăuziţi de spiritul şi metoda experienţelor omenirii mai luminate.

*Romanii* aŭ procedat astfel pentru unele din formele culturale, create de-a dreptul din substanţa geniului propriŭ, ca feţe nouĭ şi note originale în desfăşurarea progresivă a naturei omeneşti pe pământ. Pentru altele, însă aŭ căzut în ispita imitaţiei, orbiţi de strălucirea altuĭ geniŭ, care a răsărit pe cerul culturei înaintea lor şi le-a luminat calea. Din amăgirea lor s'a născut acel dezacord, măcar în parte, între şcoală şi vieaţă, care făcea pe SENECA să le aducă aminte: „*Non scholae, sed vitae discimus*“—maximă didactică, ce nu trebuie s'o uităm nici noi.

Popoarele moderne, mai ales cele aşa zise „ti-

nere“, aŭ mai dese ocazii să cadă în greşala vieţii de imitaţie a Romanilor, ba încă, une-ori, cu mult mai nechibzuit.

Procedarea lor aminteşte cîte-odată pe a celebruluĭ şi hazliuluĭ cavaler dela Mancha, care, în dorul de a se purta şi trăi după felul cavalerilor medievalĭ, nu se hotărâ odată să se scoale de jos, cînd l'a trîntit Rosinanta, pînă-ce nu'şi recapitulă în minte întîmplările analoage ale ilustrelor luĭ modele şi ce-aŭ făcut dînsele în astfel de împrejurărĭ.

Cazul luĭ DON QUIJOTTE ne amuzează, însă, mai puţin cînd îl întîlnim la popoare.

## XII.

Să nu sfîrşim studiul educaţieĭ la Romanĭ fără să pomenim, pentru memorie, încă vre-o cîte-va maxime pedagogice, tot aşa de înţelepte şi de ades citate de modernĭ, ca şi maxima luĭ SENECA de mai sus.

Un precept pedagogic, care merită să fie necontenit şi cu stăruinţă repetat profesorilor noştri şi scris ca *motto* conducător pe or-ce carte scolară şi pe porţile şcoalelor noastre, este acel prudent sfat didactic al luĭ PLINIU: *non multa, sed multum—puţin şi bine!* Ce perfect se complec-

tează maxima lui PLINIU cu aceia a lui SENECA: *non scholae, sed vitae discimus!* Alegeți lucruri și cunoștințe folositoare, cari servesc omului să'și îndrepteze situația lui pământească și să-l călăuzească în viață, alegeți ce e mai important pentru lumina inteligenței și pentru stăpînirea naturii, și dați-le în școli lămurit, atrăgător, plăcut! Nu vă perdeți în amănunte secundare, inutile, pedante!

Iată ce ne învață înțelepciunea pedagogică a Romanilor, în bunul lor simț practic.

Dacă la acestea mai adăugăm tot așa de des citatul aforism al lui JUVENAL: *mens sana in corpore sano*, recomandat de LOCKE ca principiul suprem al educației, complectăm, în trei linii mari, direcțiunile esențiale ce ne inspiră familiarizarea cu gîndirea pedagogică a strămoșilor noștri, și cunoașterea mai de aproape a lipsurilor noastre de azi. Nu e de prisos a spune că educația fizică, în adevăratul înțeles al cuvîntului, nu și-a găsit încă timp să pătrunză în activitatea efectivă a școalelor noastre. O oră două de gimnastică pe săptămînă, prevăzute în program, e o derizie de educație, nu educație.

## Prelegerea XVI.

### FEMEIA ȘI COPILUL LA GRECĬ ȘI LA ROMANĬ.

I. Notițe bibliografice relative la isvoarele de consultat pentru studiarea pedagogieĭ la Grecĭ și la Romanĭ.

II. Fazele prin carĭ a trecut concepția despre femeie, pînă la Grecĭ și la Romanĭ.—Femeia ca servă, la popoarele clasice. La Spartanĭ, servind intereselor statuluĭ; la Atenienĭ și Romanĭ, servind bărbatuluĭ.

III. La *Spartanĭ*, educată ca producătoare de viitorĭ cetățenĭ, voinicĭ apărătorĭ aĭ statuluĭ.

IV. La *Atenienĭ*: menajeră și servă a bărbatuluĭ. Gospodineĭ nicĭ-o instrucție deosebită. Menirea eĭ, să lucreze pentru casă și să placă stăpînuluĭ.—Hetairele.

V. *La Romanĭ.* Lepădarea copiilor de sărăcie saŭ numaĭ de economie. *Columna lactaria.*

VI. Situația femeiĭ. Matroana în educația de familie.

VII. Cultura greacă, aducînd pedagogul în familie, lasă femeia fără ocupație serioasă în familie. Lipsa uneĭ direcțiĭ prevăzătoare în educarea femeiĭ pentru alte îndeletniciriĭ serioase în societate.

VIII. Gîndirile luĭ PLATON în «chestia femeiĭ». Fiecăreĭ ființe omenești locul și funcția socială, indicată de aptitudinile sale firești. Asemănare și deosebire de natură între oamenĭ, bărbațĭ și femeĭ. După ce se cunoaște? »Nicĭ-o îndeletnicire în stat nu aparține bărbatuluĭ ca bărbat, saŭ femeiĭ ca femeie». Talentele și dispozițiile aproape egal distribuite la cele doă sexe.

## I.

Incheind schița generală a educației la popoarele clasice ale antichității, mai înainte de a trece la espunerea concepțiilor lor despre copii și despre educația specială a femeii, voiŭ adăuga cîte-va *note bibliografice* relative la izvoarele de consultat, pentru studiarea mai amănunțită și documentată a teoriei și practicei educaționale la *Greci* și *Romani*.

*La Greci.*—Deosebit de operele deja pomenite ale lui PLATON (*Statul* sau *Republica* și *Legile*) și ale lui ARISTOTEL (*Politica*), informații teoretice și practice despre educație se găsesc în *Ciropedia* și *Memorabilele* lui XENOFON, în „*Nopțile atice*“ ale lui GELLIUS (pela 150 d. Ch.), în scrierea lui DIOGEN LAERTUL: „*Viața și ideile filosofilor mai însemnați*“ (pela 220 d. Ch.). Apoi scrierea: „*Despre educația copiilor*“ atribuită lui PLUTARCH (100 d. Ch.); Satira lui LUCIAN „*Anacharsis* saŭ *despre gimnazii*“; și lucrarea lui FILOSTRAT: „*Despre gimnastică*“.

Deosebit de aceste izvoare, cari tratează direct despre educație, estragem date interesante pentru istoria pedagogiei din poeți și istorici cari aŭ atins indirect chestii relative la educație, precum OMER, ARISTOFAN, PLUTARCH.

La Romani.—După epoca din istoria romană ce voim să studiem, avem mai intîi pe CATON CEL BĂTRÎN (234—149 a. Ch.) şi pe TERENTIU VARON (pela 60 a. Ch.), amîndoi pentru epoca republicei, primul în *Praecepta ad filium*, al doilea în tratatul său *de liberis educandis* şi în enciclopedia sa cuprinzînd *Artes liberales*. Pentru epoca imperiului, avem pe QUINTILIAN (35—95 d. Ch.), cu însemnata lui operă *Institutio oratoria*; apoi scrierile autorilor Greci: GELLIUS, DIOGEN LAERTUL, PLUTARCH.

La acestea se adaugă, negreşit, isvoarele indirecte ale istoricilor, poeţilor, oratorilor, cari au tratat, în treacăt, chestii de educaţie, precum: CICERON în *de oratore*, *de officiis*, *de natura deorum*; SENECA, TACIT (în *de oratore*), PLINIU CEL BATRÎN, MARCU AURELIU; apoi TERENTIU, PLAUT, JUVENAL, etc.

Cît despre studii integrale despre teoria şi practica educaţiei la Greci şi Romani, nu voiu înşira multe. Mă mărginesc a reaminti operele deja recomandate, cele două mari *enciclopedii pedagogice* ale lui SCHMID şi REIN, *Geschichte der Pädagogik* de KARL SCHMIDT, *Didactik* de O. WILLMANN, etc., în articolele şi capitolele relative la aceste chestii.

## II.

Cunoaștem care era situația femeilor și a copiilor la sălbatici și la popoarele orientale vechi [1]).

Nu este întîmplătoare și capricioasă, ci necesară și întemeiată apropierea între soarta copiilor și a femeii în istoria omenirii. Și copiii și femeile au avut, dela începutul societăților omenești și pînă azi aceiași soartă. Și astăzi femeile sînt puse, chiar de oameni culți, pe același picior de egalitate, cu copiii. Nu sînt ambele categorii de ființe considerate și azi ca minore?

Situația lor a fost ursită să treacă prin mai multe faze. Faza cea mai inferioară a fost aceia a unui animal domestic; după stadiul animalității găsim stadiul instrumentului de muncă, de bogăție, *faza economică a servituții*. La popoarele orientale, atît femeia cît și copilul sînt considerați ca instrumente de cîștig. Copiii mai ales sînt priviți ca mașini de muncă, de profit pentru tatăl de familie; și femeia avea întru atît importanță, întru cît dedea bărbaților aceste mijloace de muncă și de cîștig: copiii.

A treia fază, ceva mai superioară, o găsim la antichitatea clasică, la *Greci* și la *Romani*. Aci

1) Vezi prelegerile anterioare.

femeia, în trăsăturĭ generale, dacă nu mai este considerată întocmai ca un instrument economic de cîştig, este totuşi considerată ca servă, deci în definitiv tot ca mijloc, dar pentru un scop ceva mai puţin trivial şi înjositor; este serva bărbatului la Atenienĭ, mai ales, şi la Romanĭ; este serva statuluĭ la Spartanĭ.

## III.

Spartanii, graţie concepţiunii rigide şi măreţe de stat, din care făceaŭ un scop pentru viaţa fiecăruĭ om, ne daŭ în antichitate exemplul unuĭ popor, care, dacă întrebuinţează pe om ca mijloc, îl întrebuinţează însă, în definitiv, pentru un scop înalt, pentru un interes general.

Se poate distinge această însemnată caracterizare a fazelor culturale în istoria omenirii: o fază este cu atît mai înaltă, cu cît fiinţa omenească, în genere, fără deosebire de rasă şi de secs, e considerată ca scop în sine; saŭ, dacă e pusă în raport cu alte scopurĭ sociale superioare, se caută totdeauna o armonie între trebuinţele şi aspiraţiile colective şi cele individuale. Se caută a se pune în acord natura şi rezortul vieţii individuale cu legile vieţii sociale.

De această concepţie se apropiaŭ Spartanii,

*în parte.* Zicem *în parte*, pentru-că, deși se ia ca scop și se consideră ca țintă ultimă ceva așa de superior ca statul, totuși nu ne putem aștepta dela Spartani să aibă o ideie mai înaltă despre natura și drepturile morale ale individului, încît să caute să armonizeze trebuințele individului cu aspirațiile generale ale societății. Această ideie o găsim formulată, ca un deziderat, de PLATON, în teorie; în practică nu se află nicăiri realizată.

La Spartani numai parțial. Copilul dela naștere era considerat ca un viitor cetățean, ca un mijloc pentru activitatea socială, pentru apărarea statului. Dacă, prin calitatea nativă, se vedea că nu era menit pentru acest scop, copilul era nimicit; dacă îndeplinea condițiile prealabile, era educat în vederea acestui scop ultim.

Femeile, de asemenea, ca producătoare de viitori cetățeni, erau educate ast-fel ca să fie în stare să dea indivizi robuști, puternici, meniți a'și îndeplini bine sarcina lor de apărători ai statului. Primeau o educație fizică sistematică, făceau exerciții gimnastice, luau parte la dansul public, fie separat fie în comun cu bărbații.

*La Atenieni* nu mai găsim acea consecvență practică, așa de evidentă la Spartani; nu mai vedem așa de bine scopul ultim al întregei pro-

cedări de educaţie publică. Tot ce s'ar mai putea spune în general, în astă privinţă, ar fi poate că se căuta acea-ce se numeşte cultura generală frumoasă, atît pentru spirit cît şi pentru corp.

Tendinţa aceasta se găseşte însă în moravurile oraşului Atenian, nu se formulează ca o lege, în jurul căreia să graviteze toate mijloacele şi instituţiile de educaţie şi activitate publică a statului. *Eitos*, moravurile şi tradiţiile ieşite din dispoziţiile organice ale spiritului atic, el dicta felul şi direcţia educaţiei.

Femeia la Atenieni nu avea acea menire lămurit precizată în vederea utilităţii statului, ca la Spartani: nu i se da vre-o educaţie specială, chibzuită ca mijloc pentru realizarea unui scop social, cum era, bunioară la Spartani, existenţa şi apărarea statului. Femeia la Atenieni era o menajeră şi servă a bărbatului, un mijloc de amuzament, un agrement al vieţii lui. De aceea nici nu i se cerea să se priceapă la altceva, decît la gospodărie, să ştie să facă ce trebuie casei, să toarcă, etc. Altă cultură, vre-o ştiinţă mai deosebită, nu. La ce i-ar folosi bărbatului, dacă ar şti femeia să-i facă frumoase figuri retorice? Dacă e vorba să îngrijească de vre-o figură frumoasă, apoi aceasta se înţelegea dela sine că trebuia neapărat să fie figura ei proprie.

Cînd natura nu fusese destul de darnică saŭ meşteră în estetica chipuluĭ uneĭ femeĭ, intervenia numaĭ decît, şi cu prisos, arta, spre a drege imperfecţiile şi a isvodi frumuseţea înfăţişăriĭ. Ateneencele eraŭ în adevăr maestre în arta de a se face frumoase. Işĭ îndeplineaŭ astfel una din datoriile lor: de a plăcea stăpînuluĭ, bărbatuluĭ.

In arta de a plăcea, însă, eraŭ între femeĭ uele carĭ se specializaseră cu dinadinsul şi îşĭ făcuseră o menire exclusivă a vieţiĭ, o adevărată profesie. Acestea eraŭ hetairele. Fără a cădea nicĭ în rîndul josnic al precupeţelor ordinare de iubire, dar, în acelaş timp, cu alure de viaţă destul de liberă, spre a ieşi din cadrul tradiţional al femeiĭ gospodine, hetairele, fără legăturĭ fixe de familie, ocupaŭ în societatea ateniană un loc particular; alcătuiaŭ cea-ce s'ar putea numi un *Demi-Monde* al antichităţiĭ eline. Intre ele se găsiaŭ femeĭ carĭ străluciaŭ nu numaĭ prin frumuseţe şi spirit, prin eleganţă şi talente artistice, dar şi prin o instrucţie serioasă, prin o distincţie de maniere alese, care făcea că societatea lor era căutată chiar de oameniĭ ceĭ maĭ de seamă aĭ cetăţiĭ. In „Salonul“ lor se întîlniaŭ filosofiĭ timpuluĭ şi oameniĭ politicĭ, oameniĭ de stat, artiştiĭ, oratoriĭ. SOCRATE fre-

cuenta casa acestor „prietene“—căci *hetairă* nu înseamnă altceva etimologicește ; iar PERICIES își alege pe una dintre ele de soție, pe nobila ASPASIA. In mijlocul unui popor de artiști și de filosofi, popor înamorat de frumos și de armonia vieții, era natural să se desvolte o astfel de clasă de femei, preotese ale cultului intelectual estetic, cari să înfățișeze într'un echilibru mai senzibil formele multiple de manifestare ale trebuințelor sufletești, ce mișcau viața adîncă a straturilor sociale superioare.

Alături cu femeile supuse regulelor obștești, și despre cari DEMOSTENE zicea că sarcina lor este de a păzi casa și de a înmulți numărul copiilor, se ridică astfel în societatea greacă o altă categorie de femei, cari se împărtășesc din apanajul cultural, destinat exclusiv bărbatului. Nu doar că celorlalte femei, fără excepție, nu li da nici o instrucție ; dar cele mai învățate dintre dînsele știau doar să scrie, să citească ; iar cînd învățau și să cînte din gură sau cu chitara, se zicea că au atins idealul celei mai complecte educații.

## V.

*In Roma* găsim pentru femeie o situație, care se deosebește întru cît-va de situația femeii la

Atenieni, dar în trăsături generale se aseamănă. La Romani, ca și la Greci, femeia era serva bărbatului.

Bărbatul, mai întîi ca tată de familie, vestitul *pater familias*, de care s'a asociat ideia autorității teribile, avea un drept foarte mare asupra copiilor, drept consacrat de moravuri și de legi.

Cele 12 table conservaŭ obiceiul lepădării copiilor. Dar să observăm o deosebire între principiul dela care porniaŭ Romanii în lepădarea copiilor și între principiul dela care porniaŭ Spartanii. Spartanii expuneaŭ pe copii, îi lepădaŭ, întru cît nu eraŭ adaptabili la scopul general al conservării statului. La Romani nu se aruncaŭ numai copiii infirmi, ci chiar din cei sănătoși, totdeauna cînd mijloacele materiale ale tatălui de familie nu permiteaŭ conservarea și îngrijirea unui număr mai mare de copii. La Spartani nu putea să existe o asemenea lege. Proprietatea individuală neexistînd, fondurile comune se întrebuințaŭ în folosul tuturor. Era destul să se nască un copil viguros, pentru ca să i se respecte dreptul la viață. La Romani, unde proprietatea individuală era strict îngrădită de legi și, firește, mărginită cantitativ, limitele ei condiționaŭ negreșit și dreptul la viață al individului. Cine, din întîmplare, venia în lume și deschidea

ochii în o familie săracă, putea să-i închidă cît de grabnic, pentru vecie ; nemerise rău acolo ; nu se găsia nimic pentru el la banchetul vieţei.

Lepădarea copiilor era la Romani un obiceiu, practicat deci şi din motive de economie. Avea o celebritate destul de tristă piaţa, unde se găsiau mereu copii aruncaţi, şi unde se ridicase *Columna lactaria*, ca simbol al destinului ei. Acolo espuneau copiii lor acele familii cari voiau să'şi economisească puţinele lor mijloace, pentru un traiu mai comod şi mai liber. Circulaţia în piaţă fiind mai mare, se putea întîmpla mai uşor ca vr'un om milos şi mai cu dare de mînă, să se îndure de bieţii desmoşteniţi, şi să-i ia, să-i crească.

De altfel, reducerea copiilor din motive economice nu-i o caracteristică exclusivă a vieţei romane ; este o consecvenţă logică în practica unei organizaţii şi unei stări sociale anumite ; ori-unde şi ori-cînd se vor găsi aceleaşi condiţii de organizaţie şi funcţiune socială, se vor ivi aceleaşi fenomene istorice. Restrîngerea sistematică a numărului copiilor în familii, cum se practică în unele ţări ale Europei moderne, în Franţa, Germania (Zweikindersystem), etc., dovedeşte această lege sociologică. Şi apoi nici nu găsim la Romani, vre-o concepţie despre viaţa copiilor,

așa de înaltă cum o găsim azi, cel puțin în teorie, în părțile cele mai culte ale țărilor civilizate, acea concepție despre copil ca de o forță socială latentă, pe care arta educației are să o cultive și să o dezvolte, ca pe un dar al naturei, neprețuit de folositor pentru propășirea societății.

## VI.

In ce privește situația femeii la Romani, deși stă ne-apărat tot așa de jos, ca la Atenieni, totuși rolul ei în familie e deja mai important. In educație, bunioară, cu toată insuficiența materialului de cunoștințe și a metodului, cu toată necunoștința rațională a scopului educației, femeia influențează creșterea copiilor.

Dacă educația băeților era lăsată mai exclusiv călăuzirii bărbatului, tatălui de familie, fetele rămîneau în sarcina matroanei. Fără îndoială, matroana adesea se ocupa destul de serios și de educația băeților. Se cunosc exemple de oameni distinși în istoria romană, cari și-au datorit calitățile lor superioare influenței venite dela muma lor. Matroanele ajunseră să înțeleagă și să simță importanța sarcinei lor de educatoare. Una din ele, CORNELIA, nu considera oare această sarcină ca cea mai înaltă onoare și glorie a femeii?

## VII.

Dar cazuri de felul acesta alcătuiesc strălucirea vremurilor vechi. Atunci moravurile, simple și sănătoase, ale vieții de familie permiteau matroanelor să se ocupe și de educația copiilor, pe-lîngă celelalte treburi ale casei. Cînd însă, mai tîrziu, cultura greacă pătrunse în Roma și pedagogii greci intrară în familiile Romane, matroanele găsiră prilejul a se supune unei mode, ce le scutea de-o grea îndatorire și le lăsa timpul mai liber pentru petreceri și ușurințe, aspru zugrăvite de satirici și istorici.

Zadarnic un CATON, și alții ca dînsul, fără să poată opri cursul prefacerii sociale, se opuneau la veleitățile de falșă emancipare a femeilor. Ei au înțeles destul de bine, în felul lor reacționar, că femeia trebuia să rămînă ce a fost și așa cum a apucat dela strămoși, și să lucreze și să se manifeste în direcția în care s'a manifestat din timpurile vechi, ca să se păstreze și societatea romană și statul roman ne atins și nevătămat. Dacă alături cu un CATON s'ar mai fi găsit și alte spirite politice mai prevăzătoare, cari să fi înțeles din vreme unde ajunge societatea umană, cînd nu dă ne-apărat femeii un rol social serios; dacă, spre a se înlătura aceste urmări, s'ar fi gîndit să se deschidă femeii noui perspective de ac-

tivitate folositoare, și, în locul—lăsat din nenorocire tot mai gol—al ocupațiilor de familie, s'ar fi gîndit să-i dea o îndeletnicire publică în societate, în stat; atunci desigur că lucrurile, în evoluția lor istorică, n'ar fi ajuns acolo unde le-aŭ văzut istoricĭ și satiricĭ Romeĭ. Insă aceste urmări nu se puteaŭ vedea de niște capete îngrădite în lanțurile tradiției. Și, din înălțimile cugetării mai înalte, sînt rare spiritele ce aruncă, în opoziție evidentă cu tradiția și credințele timpului, niște premise din carĭ să tragă, cu curaj intelectual, concluzii practice depărtate de îndeletnicirile obișnuite.

O astfel de energie mintală avusese înainte PLATON.

Dar cesă ne mai plîngem că, pe timpul lui CATON BĂTRÎNUL, nu s'aŭ găsit teoreticianĭ, carĭ să susțină o altă direcție în educația și activitatea femeii, cînd chiar azĭ această chestiune este încă în litigiu, nerezolvată, și întîmpină și azĭ, chiar în teorie, multe—iar în practică și mai multe—dificultăți în dezlegarea eĭ!

## VIII.

Și din punct de vedere pedagogic și social, PLATON s'a pronunțat pentru o egală îndreptă-

ţire şi îndatorire a bărbatului şi a femeii, pentru o egală destoinicie a lor.

Să citäm textual argumentele mareluĭ gînditor al antichităţii. Şi e nevoie să le citäm, ca să se vază cît de incomplect şi inexact se menţionează PLATON, în istoria educaţieĭ femeii, numaĭ ca un bizar născocitor al comunismului sexual, în care femeile şi bărbaţiĭ ar trăi d'a-valma, fără legături şi deosebiri de familie. [1]) Noroc că scrierile luĭ PLATON nu aŭ dispărut încă şi că i le putem consulta de-a dreptul, spre a-ĭ descifra gîndirea.

Primul principiu, pus înainte de PLATON, [2]) e că orĭ-ce fiinţă să fie la locul de funcţie socială pe care i-l dictează aptitudinile şi natura sa proprie.

Al doilea principiŭ, care în aparenţă, după-cum

1) «Din această lege şi din celelalte de maĭ înainte rezultă, crez, lucrul următor»:

«Care»?

«Că toate aceste femeĭ să fie comune tuturor acestor bărbaţi, şi nicĭ-una să nu trăiască anume împreună cu nicĭ-unul, şi ca şi copiiĭ să fie comunĭ şi nicĭ-un tată să nu'şĭ cunoască copilul, şi nicĭ copilul pe tatăl său».

«Aceasta deşteaptă maĭ mare nedumerire, în ce priveşte putinţa şi folosul».

«Eŭ crez, ziseŭ, că în ce priveşte folosul desigur nu poate fi nicĭ-o îndoială că ar fi o foarte bine-făcătoare instituţie aceea că şi femeile şi copiiĭ să fie în comun, dacă ar fi cu putinţă. Insă, în ce priveşte posibilitatea ei, de asta mă îndoiesc foarte mult (PLATON, *Statul*, V).

2) *Statul*, cartea V.

observă însuşi PLATON, stă în contrazicere cu cel dintăi, este că: de oare-ce toţi indivizii, femeile şi bărbaţii, trebuie să conlucreze la acelaşi scop, toţi trebue să aibă aceiaşi cultură.

Şi par contrazicătoare aceste principii pentru-că cel dintîi cere ca fie-care fiinţă să fie la locul ce'i indică organizaţia sa proprie, de unde ar urma că femeii să i se dea o educaţie deosebită conformă cu rolul naturei sale, ce pare a fi altul decît al bărbatului; iar al doilea principiu cere ca toţi indivizii să aibă aceeaşi cultură.

Dar PLATON îşi pune problema: E femeia, prin natura ei, în stare a conlucra cu bărbatul în toate afacerile, în nici-una saŭ numai în unele?

Şi se întreabă: ce va să zică natura identică saŭ diferită şi după ce se cunoaşte? Saŭ, în termenii lui propriĭ:

„Ce noţiune ne facem despre natura deosebită şi asemuită, şi la ce ne raportăm cînd destinăm ocupaţii deosebite celor cu natură deosebită şi ocupaţii asemeni celor cu natură asemenea?“

După ce s'ar cunoaşte deosebirea de natură şi deci de capacitate specială între bărbat şi femeie? După faptul că femeia naşte, iar barbatul nu? Or după îndemînarea lor specială în anumite ocupaţii?

„Dacă genul bărbătesc şi cel femeiesc se deosibesc în vre-o artă or altă îndeletnicire, vom zice că trebuie să recunoaştem între cele doă sexe această deosebire ; dacă însă se va părea că ele numaĭ prin aceasta se cred deosebite, adică în faptul că femeile nasc, iar bărbatul produce, vom zice că nu e dovedit deloc prin aceasta că femeia şi bărbatul se deosibesc între eĭ, cu privire la aceia de care vorbim (adică funcţia socială, în activitatea statuluĭ) şi vom susţine maĭ departe că şi conducătoriĭ şi femeile lor ar trebui să se ocupe cu acelaş lucru".

„Foarte just, zice el".

„Vom constrînge deci pe protivnicul nostru să ne dovedească în ce artă saŭ îndeletnicire, ce aparţine organizăriĭ statuluĭ, natura femeiĭ nu e aceiaşĭ ca a bărbatuluĭ, ci deosebită".

„De sigur".

„Haide, răspunde, iĭ vom zice. Nu crezĭ oare că se cunoaşte că unul e făcut pentru ceva, iar altul nu, după-cum unul învaţă uşor acel lucru, altul greŭ ; unul, după puţină învăţătură, descopere însuşĭ foarte uşor ceva în calea celor învăţate ; celalt, chiar dacă i se dă multă învăţătură şi exerciţiŭ, nu ţine măcar minte ce a învăţat ; pe unul îl susţine forţa corporală la muncă, altuia iĭ este protivnică ? Nu este acesta oare

semnul după care se cunoaște, dacă cine-va e potrivit saŭ nu pentru o îndeletnicire anumită"?

Iar maĭ departe PLATON conchide: „Multe femeĭ sînt în unele privinți maĭ destoinice decît bărbații. In rezumat însă, iată cum stă lucrul.

„Nicĭ o funcție din cele ce se îndeplinesc în stat, amicul meŭ, nu aparține bărbatuluĭ ca bărbat, saŭ femeiĭ ca femeie; ci, între amîndoă felurile de ființe, dispozițiile naturale sînt deopotrivă împărțite, și femeia poate tot așa ca și bărbatul să ia parte la toate activitățile; în total însă femeia e maĭ slabă decît bărbatul".

„Și maĭ departe: sînt femeĭ cu dispoziții către medicină, altele nu; unele către muzică, altele nu; unele către gimnastică, altele nu; unele înțelepte, altele nu; unele curajoase, altele nu; unele bune pentru apărarea statuluĭ, ca și bărbații, altele nu".

Decĭ, la naturĭ egale, ocupațiĭ egale. „Tocmaĭ ceea-ce se practică de obiceiŭ e contrar naturei, ear nu ceia ce se propune", încheie PLATON.

Ca să persifleze pe cei carĭ caută deosebirea de natură și de aptitudine naturală în altceva, decît în deosebirea înclinațiilor și destoiniciilor probate la lucru, PLATON ia un exemplu hazliŭ: „Dacă vedem un ciobotar chel, oare

chelia lui îl arată că e apt pentru această artă sau alt-ceva ?"

Ceea-ce arată că o ființă e aptă pentru o vocație, este numai existența facultății necesare la îndeplinirea aceleĭ chemări. Iar existența facultății se dovedește numai prin funcționarea și manifestările eĭ reale.

Nu se va trage de aicĭ, negreșit, numai-decît concluzia, că acolo, unde acele manifestări nu se arată, facultatea naturală corespondentă nu există ; căcĭ aceasta poate n'a fost pusă în condițiĭ necesare de funcționare. Din insuficiența manifestărilor științifice, culturale în genere, ale «sexului slab", nu se va trage, desigur, cu justețe conclusia uneĭ inferiorități firești, fatale și iremediabile a femeiĭ, ci va trebui să se atragă mai-degrabă atenția asupra condițiilor inegale, în carĭ s'au desvoltat de veacurĭ facultățile eĭ sufletești.

Pe acest teren nou, discuția iese din marginile chestieĭ așa cum o formulase antichitatea, prin geniul lui PLATON.

Ne oprim aci, admirînd înălțimea de vederĭ la care s'a urcat, prin PLATON, mintea omenească în lumea veche. Concepția despre valoarea femeiĭ în societatea umană, așa de îngust văzută și atît de umilitor practicată, se ridică, în

conștiința luminoasă a unuĭ gînditor, la o strălucire de cugetare senină și dreaptă, care scapă antichitatea clasică de o condamnare absolută, și servă de orientare veacurilor următoare în drumul lor nesfîrșit către progres.

---

BCU IAȘI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

# PARTEA II

# ISTORIA PEDAGOGIEI MODERNE

CURS ȚINUT LA UNIVERSITATEA DIN IAȘI
în anul școlar 1900—901.



BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

# Prelegerea I.

## FOLOSUL ISTORIEĬ PEDAGOGIEĬ.

I. E mai bine să se înceapă studiul pedagogieĭ cu istoria teoriilor şi instituţiilor de educaţie orĭ cu partea sistematică ? Ce trebuinţe caută să mulţumească acest curs de istoria pedagogieĭ. Complectarea pregătiriĭ pentru cariera didactică. Element de cultură generală. Părerile luĭ S. G. WILLIAMS şi HERBERT SPENCER Chestiile de educaţie în scolile noastre. Programele analitice ale învăţămîntuluĭ secundar din 1899.

II. Necesitatea cunoaşteriĭ istorieĭ pedagogieĭ pentru cultura generală. Argumente din istoria culturеĭ noastre. 1) Sistemul *Bell-Lancasterian* în învăţămîntul nostru primar, pela 1830. Din ce necesităţĭ aŭ recurs BELL şi LANCASTER la procedarea învăţămîntuluĭ mutual. BELL în India. LANCASTER în Londra. 2) Alt exemplu : Raportul către Domnitor al Mitropolitului STAMATI. Cererea de a se propune ştiinţa nu maĭ în limba elină. Pentru ce ? 3) Scolile catolice ale Iezuiţilor şi protestantismul în raport cu cultura noastră.

III. Istoria culturеĭ generale şi a pedagogieĭ, necesară pentru interesul de a ne înţelege instituţiile noastre şi de a ne orienta în metoda de a utiliza experienţa altor naţiĭ. Curentele culturale străine la noĭ. Cum se poate greşi în imitarea instituţiilor altor popoare, dacă nu se are în vedere istoria temeinică a dezvoltăriĭ acelor in-

stituţii din necesităţile şi stările sociale ale timpului. Cazul porniriĭ în contra studiilor filozofice din liceele noastre. Filozofia în Germania în prima jumătate a sec. 19-lea; tendinţele actuale.—In ce condiţii foloseşte imitarea. Exemplul dat de H. L. CHAMBERLAIN.

IV. Care trebuie să fie azi directiva culturei noastre.

V. Interesul pur teoretic în studiul istoriei pedagogiei.

## I.

Se discută, adesea, dacă e mai metodic a se începe cursul de pedagogie cu expunerea sistematică a teoriilor pedagogice ori cu istoria lor.

E o discuţie de puţin interes.

In ambele cazuri, fie că vom începe cu partea dogmatică a ştiinţei educaţiei, expunînd problemele pedagogice în înlănţuirea lor logică, spre a trece apoi la dezvoltarea lor în timp; fie că se începe cu evoluţia ideilor şi teoriilor dela început pînă azi, şi se arată apoi, în sistem, faza actuală a cugetăriĭ pedadogice—cîştigul intelectual e de-o potrivă de mare.

In cazul întîiŭ, se dă minţii un criteriŭ de apreţiare a trecutului, deci putinţa studiului critic a dezvoltăriĭ teoriilor pedagogice, fiindcă se cunoaşte, dela început, în mod sistematic, atît punerea chestiilor cît şi soluţia lor mai plauzibilă. In cazul al doilea se urmăreşte treptat naşterea şi dez-

voltarea concepţiilor pedagogice, atît în ce priveşte sistemele cît şi aplicaţiile practice; şi astfel se cîştigă convingerea că cugetarea nouă, ridicîndu-se din studiul comparativ şi din amendarea celor anterioare, are la temelie întreaga esperienţă şi dezvoltare dinnaintea ei şi poate servi mai sigur de bază activităţii, în noile împrejurări ale lumii.

Acest curs de istoria pedagogiei îl consider, mai întîi de toate, ca o complectare în orientarea profesională a acelora ce se pregătesc pentru cariera didactică. Căci, ce poate orienta mai direct, în această ramură, decît percurgerea, în decursul veacurilor, a desvoltării concepţiilor pedagogice, căutarea la obîrşie a problemelor de educaţie, aşa cum s'aŭ ivit în diferite timpuri şi ţări, şi cunoaşterea soluţiilor propuse de spiritele cele mai alese?

In al doilea rînd, cunoştinţa teoriilor şi a instituţiilor pedagogice se poate considera, însă, ca un element necesar al culturii generale.

Aceasta este şi părerea lui SAMUEL G. WILLIAMS, un distins pedagog din Statele-Unite ale Americei, deci din o ţară ce nu excelează prin idealism fantezist, ci prin spirit sever de practicitate. In darea de samă ce o face despre modul cum

se învaţă pedagogia în Statele-Unite, [1]) S. G. WILLIAMS, profesor la Universitatea Cornell din Itaca, îşi exprimă regretul: 1° că nu se înfiinţează mai degrabă un curs special şi separat de istoria pedagogiei, atît de necesar pentru înţelegerea culturei generale a timpului; şi 2° că cei cari nu se destină carierii didactice, nu se cred nevoiţi, pentru complectarea culturei lor generale, a urma cursurile ce se ţin asupra ştiinţei educaţiei.

Deci în conştiinţa practicului american s'a născut credinţa că pedagogia trebue privită ca făcînd parte din ştiinţele constitutive ale culturei generale.

Cum s'ar putea întemeia această afirmare? Voiu arăta argumentarea unui gînditor superior, tot de rasa anglo-saxonă—HERBERT SPENCER. In scrierea *„Despre Educaţie“*, în primul capitol, unde tratează de ştiinţele cele mai folositoare, H. SPENCER face o erarhie a valorilor diferitelor ştiinţi, după gradul în care contribue fiecare la adaptarea omului la viaţa complectă. Această viaţă complectă s'ar realiza, cînd toate forţele omului ar fi desvoltate în vederea rolului lor biologic. Şi, natural, acele ştiinţe vor fi în primul rînd esenţiale, cari vor

1) *Educational Review*, Aprilie 1892.

avea de scop menținerea vieții, ca atare, în primul rînd, adică științele biologice, științele naturii, științele exacte, matematica, mecanica, etc.

In al doilea loc, vin științele ce servesc adaptării omului la funcțiile vieții sociale. Dintre acestea, cele mai fundamentale ar fi menite să adapteze omul la funcțiile vieții de familie, prin arta de a 'și educa copiii. Dar, în realitate, sistemul de educație de azi e alcătuit astfel, că nu se pomenește nimic tocmai despre conoștințele relalative la scopurile și mijloacele de a educa.

„Dacă, din vre-o întîmplare, n'ar rămînea din civilisația noastră și n'ar ajunge la posteritate altă urmă decît o grămadă de cărți clasice sau teancuri de compoziții ale colegiilor noastre, închipuiți-vă mirarea unui anticar viitor, cînd ar vedea că nimic nu arată, în acele hîrtii și cărți, că elevii, cari se serveau de ele, vor trebui vre-o dată să aibă copii.—Bun! și-ar zice el, asta trebuie să fi fost o programă de studii pentru o școală de celibatari. Văz că se da atenție la multe lucruri, mai ales la prețuirea operelor rămase dela popoare ce nu mai existau...., dar nu găsesc în toate acestea nici o aluzie la arta de a crește copiii. Nu se poate ca acei oameni să fi fost așa de lipsiți de bun simț, încît să fi rămas nepăsători față de preocuparea care implică

cea mai gravă răspundere. Deci, fără îndoială, asta era programul de studii al vr'unuia din ordinele lor călugăreşti !" [1]).

Persiflarea lui SPENCER e reuşită şi meritată.

Dacă este adevărat că, în organizaţia actuală a societăţii, familia e o instituţie fundamentală, şi dacă e o condiţie normală pentru om în societate a fi tată saŭ mamă de familie, e, de sigur, absurditatea cea maĭ izbitoare să se omită, din cultura generală, cunoştinţele cele maĭ esenţiale şi elementare privitoare la arta de a creşte, îngriji, educa şi instrui copiiĭ.

Ce argument maĭ convingător pentru întemeerea afirmaţieĭ că ştiinţa educaţieĭ trebuie privită ca element necesar al culturei generale ?

La noĭ nu s'aŭ atins chestiile de educaţie decît în şcolile speciale pentru formarea corpuluĭ didactic. Sîntem, însă, pe cale de a le întroduce, deşi sporadic şi nesistematic, chiar în şcolile de învăţămînt general. Cercetînd noile programe de studiĭ pentru şcolile secundare, observăm, bunioară, la obiectul psihologieĭ, maĭ la fie-care capitol, preocupaţiĭ pedagogice. Se cere să se trateze unele

1) *De l'Éducation*; trad. franceză, ediţia F. Alcan, din 1897, p. 46—41.

funcțiuni și stări sufletești și din punctul de vedere al dezvoltării și educației lor [1]).

## II.

Acestea sînt considerații ce privesc mai mult folosul cunoașterii teoriilor generale pedagogice.

Ce legitimează, însă, necesitatea istoriei pedagogiei pentru cultura generală?

Vom lua argumente din viața noastră culturală.

Nu mai repetăm ideile incontestabile că, fără cunoștința istoriei, nu putem înțelege prezentul, un derivat al evoluției trecute; dar, mai în special, nu putem înțelege fapte concrete din viața culturei noastre, fără cunoștința istoriei pedagogiei, a teoriilor și instituțiilor de educație, în genere.

Nu-i mult timp de-cînd, la noi în țară, era răspîndit în învățămîntul primar sistemul așa numit lancasterian, ce consista în învățămînt mutual: institutorul punea pe elevi să se învețe unii pe alții, iar el îi supraveghia. Acest sistem s'a introdus la noi cam pela 1830. Găsim în

1) *Programe de studii pentru scoalele secundare*, 1899 p. 54—57. Astfel: educația atenției, cultura memoriei, educația simțurilor, educația raționamentului și judecății, etc.

*Analele parlamentare ale României* un referat al Eforiei școalelor din București către obștească adunare din timpul lui KISELEFF. Referatul e urmat de un proect de lege pentru organizarea învățământului, unde se vorbește explicit că în clasa I și a II-a primară metodul va fi lancasterian [1]).

Pentru ce legiuitorul dela 1832 se refera tocmai la acest metod? Cine a fost LANCASTER? Istoria generală a învățământului în Europa ne lămurește lucrul și ne face să înțelegem potrivirea armonică dintre metodul lancasterian și necesitățile vieții noastre dela 1832.

Procedarea învățământului mutual a fost mai întîi întrebuințată de un alt pedagog englez, de BELL. De aici și numele de metod *Bell-Lancasterian*, sub care e cunoscut și amintit de ordinar.

BELL. (1753—1832) fusese trimis ca profesor de fizică la Madras, în India, unde a întemeiat o școală pentru orfani, copii ai soldaților englezi de acolo. Școala se populă repede și ajunse să aibă 200 de copii, număr enorm pentru forțele lui; iar învățătorii, luați ca ajutoare, găsiau cerințele și dorințele lui BELL imposibile și răspundeau stereotipic la toate propunerile: „cu a-

1) Tomul III, apărut în 1892, pag. 189.

ceasta nu va merge". Ca să nu-şi desfiinţeze şcoala, BELL alese atunci pe elevii ceĭ maĭ inteligenţi, maĭ silitorĭ şi buni, şi-ĭ puse maĭ marĭ peste colegii lor, dîndu-le sarcina de a'ĭ instrui. Astfel recurse de nevoe la sistemul „monitorilor" şi la procedarea învăţămîntului mutual.

Sistemul se transplantă, cu inventatorul său, în Anglia, unde de altminteri LANCASTER, în acelaş timp, îl descoperise, din aproape aceeaşi necesitate ca şi BELL: din necesitatea de a da instrucţie unui număr de elevi prea mare pentru forţele didactice, de carĭ dispunea.

LANCASTER (1771—1838), un quacker inimos, deschisese în Londra (1798) o şcoală pentru copiĭ săracĭ, pe carĭ propunea să-ĭ înveţe, pe preţ ettin, cunoştinţele elementare: scrierea, cetirea, calculul. Copiii curseră cu sutele la şcoala lui LANCASTER; şi acesta, ca să nu fie nevoit să'şi aducă alte ajutoare, căci n'avea cu ce să-ĭ plătească, căută şi el de nevoie refugiul la sistemul învăţămîntului mutual.

Succesele acestui sistem, în floare pela sfîrşitul secolului, 18-lea s'au trîmbiţat în toate ţările, şi orĭ-unde se găsiră aceleaşi condiţii: lipsă de forţe didactice sau lipsă de mijloace băneşti, el apăru ca un leac didactico-economie al situaţiei. In aceleaşi condiţii ne aflam şi noi: mulţi

copii de învățat, lipsă de mijloace didactice. Sistemul Lancasterian ne convenia, și deci s'a introdus în legea de organizare a școalelor.

Alt exemplu.

Găsim în celebrul *Raport* către Domnitor al Mitropolitului STAMATI, dela finele secolului al 18-lea (1792—1803), un capitol—al IV—ce pare neexplicabil, dacă nu se cunoaște istoria învățământului și a culturei din Europa, mai ales orientală.

In acest capitol STAMATI vorbește despre dascălii „epistimurilor", profesorii de științe, și susține că „o Academie fără epistimuri e ca o casă fără ferești" [1]). Dar științele nu se pot preda în orce limbă, nu se pot preda în limbile „evropenești"—franceză orĭ italiană—ci numaĭ în limba propriŭ zisă a științeĭ—elina [2]). De aceia și dascălul „epistimurilor" trebue să fie elin. Numaĭ de ne-

1) *Serbarea școlară dela Iași,* Acte și Documente publicate de A. D. XENOPOL și C. ERBICEANU Iași 1885, p. 194.

2) «Dar sînt unii carĭ zic: bine, să aducem epistimurile, însă în limbile evropenești: dar eŭ întimpin pre aceștia cu puține, că dascălii dela Academia din Cheting, după-cum zice starițul Evghenie, în locul limbiĭ latinești să sfătuiaŭ să pue pre limba elinească asupra parodisiriĭ epistimurilor, și aceasta pentru-că nicĭ-o limbă alta nu poate ca dînsa așa potrivit și lămurit să tălmăcească cele ce se paradosesc în epistimuri și în meșteșuguri». (ibid. p. 195).

voie mare s'ar admite să se „paradisască epistimurile“ în limba franceză. De limba ţării, de limba maternă, de limba romînească nicĭ-o vorbă [1]).

Un mitropolit al Moldoveĭ, vorbind de învăţămîntul public, să arăte atîta dispreţ pentru limba şi cultura ţăriĭ luĭ!

Ca să înţelegem ce gravitate se cade să se atribuiască acestuĭ capitol din *Raportul* mitropolituluĭ STAMATI, trebue să ştim în ce fază de cultură generală se afla spiritul nostru public pe atunciĭ. După-ce scăpasem de influenţa slavonă, în sec. XVII, a început să pătrunză influenţa culturiĭ eline, care a crescut aşa de puternic în principatele romîne, încît Iaşiĭ şi Bucureştiĭ ajunseseră doă centre ale culturei eline în Orient. Eram mîndri, firește, de această dezvoltare a culturiĭ eline la noĭ; gloria şi strălucirea eĭ se revărsa asupra ţăriĭ noastre. Şi Raportul e un document elocvent despre această situaţie istorică. Cînd vom analiza treptat mersul dezvoltăriĭ şcoalelor, vom vedea fazele prin carĭ a trecut cultura elină la noĭ pînă să ajungă la acest grad.

Să maĭ căutăm şi alte exemple, de dovada folo-

1) *„Drept aceea dar şi dascălul epistimurilor se cere a fi elin. Iar nefiind acest fel, după-cum cu adevărat se cere, atunci fie şi de altă limbă filosoful, paradisînd pe limba franţuzească“.*—Ibid.

sului adus de istoria pedagogiei și a culturei generale în înțelegerea faptelor și evenimentelor vieții noastre naționale ?

Știm bunioară că și MIRON COSTIN și cronicarul URECHIE și-au luat învățătura în școalele iezuite din Polonia. Nu e și acesta un punct important de legătură între cultura noastră și cea europeană ? Nu e natural să ne întrebăm : *ce* și *cum* învăța tinerimea în acele școli ? Cu ce spirit și în ce direcție ?

Știm, mai departe, că DESPOT VODĂ a înființat la Cotnari o școală, în care a adus străini ca SOMMER, PEUCER, ginerele lui MELANCHTON, representanți ai culturii protestante. Ce caută acest spirit protestant în o școală publică, întemeiată de un domn al țării ? Nu cumva spiritul catolic al Iezuiților și protestant al lui SOMMER și PEUCER etc., și-au găsit la noi terenul de luptă ? Nu se aud aici cumva repercutările luptelor religioase din occident ?

Istoria școalelor noastre, precum și istoria instituțiilor de educație europeană, se leagă fatal de dezvoltarea culturii generale a timpului. De aceea, cursul nostru de istoria pedagogiei îl vom pune în legătură cu istoria culturii în genere.

## III.

Din felul exemplelor luate pentru ilustrarea afirmațiilor noastre, se mai vede spiritul de a pune în centrul interesului istoric viața sufletească a neamului nostru, după-cum în istoria politică trebuie de asemenea să privim, să studiem și să descriem evenimentele din punctul de vedere al interesului nostru etnic, luat ca centru [1]). Țara noastră n'a fost așa izolată de mersul lumii, cum s'ar părea, după unele cărți și manuale istorice. Nici nu putea să trăiască izolată, chiar de ar fi vrut. Omenirea formează un organism care se influențează, în toate părțile lui, de o schimbare săvîrșită într'un punct. Ori-cît de depărtați ne-am presupune în Orient, tot aŭ ajuns pînă la noi ondulațiile, pulsațiile vieții intelectuale din occident.

Deci, ca să ne înțelegem pe noi înșine, trebue să ne ridicăm cu cercetarea la obîrșia și condițiile vieței culturale din Europa. Geneza și rațiunea multora din instituțiile noastre își găsesc lumina în acele studii.

Am fost din timpuri vechi, și încă mai sîntem

1) Acest principiŭ l'am dezvoltat și întărit cu exemple în preteţele dela *Istoria Evului mediŭ* și *Istoria Evului modern*, manuale pentru cursul secundar, elaborate însele din acest punct de vedere ; precum și în *Curs de Pedagogie.*

în o bună parte, sateliții unei culturi străine. Se cunosc fazele mai de căpetenie ale evoluției noastre. Lunga epocă a influenței slavone abia începe să scază, după căderea Constantinopolului, spre a lăsa loc înrîuririi grece, care se sfîrșește abia la începutul secolului al 19-lea. După înrîurirea elină, începe o epocă cu veleități de proprie dezvoltare, slabă însă și contrabalanțată de o nouă influență străină, de cea franceză. In literatură, în viață, în moravuri, pretutindeni domnește, in secolul 91-lea, g a l o m a n i a—motivată, negreșit, de formele unei civilizații superioare. Abia către sfîrșitul veaculuĭ al 19-lea, se desemnează, cu destulă energie și preciziune, începuturile unei culturi proprii romînești.

In graba noastră de a ne da înfățișarea culturei dominante, nu ne-am oprit să alegem ce se potrivea și să schimbăm ce nu se potrivea cu noi. Am luat, din garderoba internațională, hainele croite pentru altă talie și ne-am îmbrăcat în pripă cu ele, ca copiii cari încearcă hainele părinților, ca să se joace de-a oamenii mari.

N'am luat numai constituția, născută din sbuciumările vieții politice ale țărilor occidentale—și ale căreĭ vederi și prevederi, întrecînd esperiența noastră politică, ne pun problema de a lupta pentru adaptarea moravurilor și sufletului nostru la cuprinsul lor.

N'am luat numai legile de temelie, legile fundamentale; ci am luat şi legi secundare, pînă şi dispoziţii şcolare. Chiar cărţile didactice, scrise pentru Germani, Austriaci, Francejĭ,—manuale de gramatică şi istore, făcute pentru spiritul, pentru trebuinţele şi tendinţele altor ţări, le-am luat, le-am tradus şi introdus *tale-quale* în şcoalele noastre. De aicĭ o dezorientare, uşoară de înţeles.

N'avem nevoie să căutăm mult, ca să găsim exemple, de toată mîna şi importanţa, despre modul cum am căutat să imităm, în grabă, instituţiile şi formele culturei străine.

De-ce bunioară, la 1887 s'a manifestat deodată tendinţa de a scoate învăţămîntul filosofiei din programele scoalelor secundare, tendinţă care a adus, în cele din urmă, la 1898, suprimarea eticei? Pentru-că în programele şcoalelor germane lipsia filozofia. Şi pentru-ce fusese pus, altă dată, învăţămîntul filosofiei în scoalele noastre? Fiindcă se găsia în programul scolar al alteĭ ţări, ce servia mai mult de model pe atunci—Franţa.

Mai inainte de a imita, însă, o stare culturală, trebuie studiată istoriceşte. Nu e destul să vedem numai resultatul mişcării istorice, concretizat în

o instituție ; ci să cercetăm și forțele istorice cari i-au dat naștere, dacă vrem să ajungem la înțelegerea și justa ei aprețiare.

In Germania, în prima jumătate a secolului al 19-lea, a bătut un curent anti-filozofic : filozofia căzuse în discredit, din cauza metodei și doctrinei speculative, representate de HEGEL, mai ales, ce închidea ochii în fața naturii și se mulțumia cu deducțiile rațiunei pure. In școală, i-a luat locul filosofiei cu încetul filologia, una din științele de predilecție a timpului.

Sistemul hegelian, însă, care compromisese filozofia, a căzut sub loviturile sarcasmului lui SCHOPENHAUER și s'a prăbușit din ciocnirea cu geniul științelor desvoltate. Și, azi, spiritul filozofic s'a schimbat ; azi filozofia germană, îndrumată de SCHOPENHAUER și de influența empirismului englez, și-a recîștigat importanța, și-a reluat tronul și cîrma cugetării moderne ; dar nu și-a recucerit încă, negreșit, toate pozițiile perdute : revendicarea, bunioară, desăvîrșită a locului său în programele școlare rămîne încă o chestie de timp.

Instituțiile se schimbă mai anevoie ; dar cînd un TH. FECHNER, un LOTRE, WUNDT, PAULSEN, GIZYCKI se numesc fruntașii filozofiei germane, nu mai remîne nici-o îndoială că filozofia va intra triumfal în toate drepturile ei de mai înainte. Azi nu mai e nici un pedagog mai însemnat german,

care să nu vază că e o greşală lipsa filozofiei din programele şcoalelor germane şi să nu ceară introducerea ei.

Ideile, cînd devin convingerile dominante ale cugetătorilor unei epoce, se urcă la gradul de forţe istorice. Ele creiază, prefac, distrug formele sociale, instituţiile culturale. De spiritul şi mersul lor trebue ţinut samă, cînd voim să distingem ce e viu şi ce e putred în starea culturală a unei ţări; iar cînd voim, mai ales, s'o luăm de model, precauţia aceasta se impune.

A cunoaşte mai de aproape teoriile şi curentele pedagogice, e a ne lămuri asupra raţiunii de a fi a instituţiilor şi a ne forma un criteriu, după care să deosebim ce merită să se imite şi ce nu, din organizaţia existentă a altor societăţi.

Unele instituţii, deşi există, trăesc numai în virtutea unui habitus, unui reflex social, lipsite de viaţa internă ce le-o dă conştiinţa originii şi necesităţii lor funcţionale. Cît timp corespunde unei trebuinţe, care i-a dat naştere, instituţia este un organ viu în corpul social: cînd necesitatea încetează, instituţia e pe cale de nimicire, deşi poate să mai dureze, în virtutea unei inerţii. Cine ar mai lua-o de model, tocmai în acea fază de decădere, dacă i-ar cunoaşte adînc situaţia şi soarta?

Cunoscînd în mod raţional dezvoltarea instituţiilor pe baza ideilor şi trebuinţelor ce le-aŭ produs, se poate vedea şi scopul lor, şi se poate prevedea une-orĭ moartea lor, alte orĭ schimbarea lor, adesea se poate prevedea, în fine chiar naşterea altor instituţiĭ noŭĭ, în viitor.

In materie de sociologie practică, e un pericol să se imite viaţa altuĭ popor, de ale cărui condiţiĭ istorice, culturale şi sociale ne deosebim cu totul. A imita popoarele bătrîne, fără a mai băga de seamă deosebirea dintre noĭ şi ele, şi fără a cunoaşte de aproape şi exact modul lor de a fi şi de a lucra, e o rătăcire, asupra căreia ne face atenţi un sociolog străin, HOUSTON STEWART CHAMBERLAIN, în sfaturile ce ne dă cu privire la chestia aşa de agitată a dării drepturilor la Evreĭ [1]).

1) Iată ce zice H. ST. CHAMBERLAIN, bunioară, de argumentul că, după-cum Angliei nu i-a făcut nicĭ-un rău darea drepturilor la Ovreĭ în masă, tot aşa n'ar fi periculoasă procedarea aceasta nicĭ pentru Romînia. „E chiar copilăresc lucru a deduce că, de oare-ce o măsură politică, cum este aceea a acordării drepturilor la Ovreĭ, nu produce nicĭ-un rău maĭ adînc şi maĭ durabil într-o ţară ca Anglia, a cărei familie regală stă pe tron de noă sute de anĭ, a cărei legislaţie actuală îşĭ are rădăcinĭ adînceĭ într'un trecut tot aşa de îndepărtat şi care s'a desvoltat neîntrerupt în această lungă epocă, într'o ţară în care tradiţia e aşa de puternică, încît lucrurile noŭĭ trebuie să se potrivească cu cele vechĭ spre a fi primite, este zic ridicol, a decide că aceeaşĭ măsură trebuie consiliată şi statuluĭ romîn. Chiar dacă proporţia evreilor în ambele state ar fi aceeaşĭ".

Din studiarea critică a instituţiilor culturale străine, cîştigăm convingerea că ceia ce e demn de imitat dela alte naţii nu e pur şi simplu o instituţie ca atare, ci principiul ei de viaţă, metoda de adaptare a ţării şi societăţii aceleia la condiţiile de traiu. Căci atunci, chiar dacă condiţiile sînt schimbate dela o ţară la alta, metoda însă de a se inspira dela ele, de a ţine seamă de condiţiile fizice, economice, etnologice, ale poporului, rămîne aceeaşi.

## IV.

Dacă ne-am închipui, ca H. SPENCER, că un viitor istoric ar căuta să-şi dea seama de metoda inteligentă cu care ne-am adaptat la condiţiile noastre de viaţă, acel istoric, văzînd sistemul nostru de învăţămînt, în care nu se vorbeşte decît de ştiinţă, de cunoştinţe teoretice şi nu se îngrijeşte decît de dezvoltarea inteligenţei şi foarte puţin de celelalte puteri sufleteşti sau

---

Iar dacă ar fi să se imite în mod inteligent procedarea Angliei, H. ST. CHAMBERLAIN aminteşte că Anglia a eliminat în masă pe toţi Evreii în 1290, că nu ia primit pînă la 1657, în tot timpul consolidării ei ca stat, şi că „abia în 1723, adică mai mult ca 500 de ani după întemeiarea regatului englez, şi abia după o consolidare durabilă a proprietăţii rurale, poporul englez a acordat Evreilor dreptul de a cumpăra proprietăţi. (*Noua Revistă Română*).

trupeşti, ar zice poate că, bunioară, din punct de vedere fizic, generaţia noastră n'ar fi avut nimic de dorit; că băeţii noştri aŭ fost atleţi prin naştere, şi nu mai aveaŭ nevoie de esercitiĭ fizice, ca să se dezvolte; şi că, asemenea, din punctul de vedere al practicităţiĭ, al utilizăriĭ cunoştinţelor în viaţă, Romînii nu aveaŭ niciŏ nevoie să fie orientaţi: din naştere dînşiĭ aveaŭ porniri irezistibile către muncă productivă, şi aplicarea ideilor la trebuinţele vieţiĭ se făcea în mod instinctiv şi infailibil. Tezaurele ascunse în calităţile inerente ale bogatuluĭ lor pămînt, în subsolul lor plin de comoriĭ virgine, toate eraŭ căutate, găsite, exploatate cu o sîrguinţă, pricepere şi prevedere politică neîntrecute; industria, agricultura, comerţul înfloreaŭ perfect în societatea noastră, şi copilul prindea din familie şi gustul, şi îndemînarea, şi orientarea prealabilă în toate îndeletnicirile vieţiĭ economice; aşa că şi ţara şi statul şi familiile eraŭ putrede de bogate.

Respingerea acestor concluziĭ ar duce la o apreţiare puţin favorabilă a direcţieĭ noastre culturale de azi.

Dezvoltarea energiilor fizice şi sufleteşti, şi crearea deprinderilor şi îndeletnicirilor economice, cariĭ să scoată la iveală avuţiile ascunse ale ţăriĭ şi să le dea viaţa necesară pentru

înălţarea noastră economică, iată cari trebue să fie preocupările centrale şi dominante ale timpului, şi directiva culturei noastre. [1])

## V.

Din istoria teoriilor şi instituţiilor de educaţie ale ţărilor înaintate în civiilizaţie, vom extrage negreşit multe învăţături şi sugestii practice. Dar, cîteodată vom, uita interesul practic ; şi, profitînd de perspectiva istoricului, ne vom delecta spiritul în contemplarea adîncă a evoluţiei culturei omeneşti, pentru ea însăşi. Plăcerea intelectuală a cunoaşterii şi înţelegerii lucrurilor prin cauzele lor firesti, constituie, după contemplarea frumosului, una din acele izvoare de fericire curată, unul din acele înalte delicii sufleteşti, cari fac viaţa demnă de a fi trăită, chiar pentru un pesimist ca SCHOPENHAUER.

1) *Seminarul pedagogic universitar* din Iaşi, de la înfiinţarea lui în Noembre 1899, şi-a pus ca ţintă, pe care a urmărit-o statornic: pregătirea în acest sens a viitorilor profesori pentru şcoalele secundare de cultură generală.

Vezi *Seminarul pedagogic universitar din Iaşi, două rapoarte înaintate Ministerului Instrucţiei publice*, de I. GĂVĂNESCUL, apărut în Iaşi, tipografia Grossu şi Iliescu, 1900.

Pentru învăţămîntul primar rural, sub impulsia d-lui SP. HARET, s'a început de curînd o mişcare accentuată în direcţia sănătoasă şi serioasă a practicităţii.

Dacă e interesant și măreț să concepi nașterea lumilor și să urmărești cu mintea dezvoltarea lor, cu cel mai mare cuvînt e de un interes culminant și impunător să privești însuși spiritul omenirii evoluînd și desfășurîndu-se, prin manifestări multiple, în faze culturale tot mai înalte și mai complexe.

Iar din formele lui de manifestare, nu e nici una care să ne atragă mai puternic și să ne umple sufletul de o curiozitate admirativă și de respect religios, ca acea în care se înfiripează gîndul unor forme superioare de vieață omenească și se plămădesc puterile de izvodire a idealului. Cugetările asupra formării omului, și instituțiile de educație cari le realizează, sînt inspirațiile luminoase ce călăuzesc forțele creatoare ale naturei ajunse la conștiința scopurilor sale eterne, în geniul celei mai superbe ființe din cîte au ieșit, precît știm, din laboratorul său nemărginit.

---

## Prelegerea II.

### LIMITELE CURSULUI DE ISTORIA PEDAGOGIEĬ

I. Precizarea înțelesuluĭ complect al cuvîntuluĭ pedagogie. Pedagogia, știință practică, se ocupă cu teoria și practica educațieĭ, decĭ și cu mijloacele de realizare a scopuluĭ educațieĭ. Instituțiile de educație, o parte esențială a cultureĭ timpuluĭ; istoria lor și a ideilor despre educație, în legătură necesară cu toată cultura generală. Raportul de influență reciprocă între teoria și practica educațieĭ.

II. Delimitarea în timp a cursuluĭ de istoria pedagogieĭ. Decînd va începe și unde se va opri. Interesul teoretic nu poate pune limite în timp, decît acolo unde înțelegerea încetează. Interesul practic singur poate hotărî maĭ precis întinderea în trecut a cercetărilor istorice.

III. Renașterea ca punct de plecare: o cotitură de drum în istoria cultureĭ. Descoperirile de lumĭ nouĭ fizice și intelectuale. Revelarea civilizațieĭ eline.

IV. Admirația frumuseților trecutuluĭ și credința că idealul e de căutat în trecut. Deosebirea fundamentală, în astă privință, între Renaștere și Evul mediu de-o parte și epoca noastră de alta. Erudiția, idealul scolar modern, o caracteristică a Renașterii, rămasă pînă azĭ în deprinderile instituțiilor de educație. Intelectualismul și activismul în educație. Antichitatea nu punea intelectul maĭ presus de activitate.— QUICK și BAIN.

V. Altă rămăşiţă dela Renaştere: valoarea excesivă atribuită literaturei în viaţă şi educaţie. Efectul ocupării îndelungate cu limbile şi literaturile clasice.

VI. Realismul verbal, un derivat al erudiţiei literare pentru necesitatea de a interpreta şi înţelege autorii. Metoda ştiinţei din carte şi din natură.—Motive speciale pentru noi de a începe studiul istoriei pedagogiei dela epoca Renaşterii.

## I.

Folosul istoriei pedagogiei l-am arătat că e de două feluri: 1) practic, fiind-că ne învaţă a ne cunoaşte pe noi înşine şi ne sugerează mijloace de perfecţionare din înţelegerea civilizaţiilor străine; 2) teoretic, fiind-că ne dă posibilitatea de a privi omenirea în mişcările evoluţiei sale culturale.

Să fixăm limitele şi cuprinsul cursului.

Cînd formulăm obiectul studiului nostru astfel: „istoria pedagogiei“, trebue să ne gîndim neapărat a mărgini şi preciza mai întîi înţelesul cuvîntului „pedagogie“, adică a aceluĭ tot de cunoştinţe, cu a cărui istorie ne vom ocupa; şi apoi, fiind vorba de „istorie“, va trebui să delimităm şi întinderea în timp a cercetărilor noastre; dela ce epocă vor începe şi la care se vor termina?

Să ne ocupăm mai întîi cu prima delimitare. Auzind pentru prima oară apropierea dintre aceste două cuvinte—„istorie“ şi „pedagogie„—or-cine, cît de sumar ar fi orientat în ideile ce ele coprind, îşi va închipui, desigur, cel puţin atît: că e vorba de istoria teoriilor relative la educaţie, de istoria sistemelor pedagogice, în diferite epoce.

Dar, cine cunoaşte mai de-aproape ce fel de ştiinţă e pedagogia, va înţelege numai-decît că trebuie adăogat ceva foarte important la cuprinsul întreg de ideï ce deşteaptă repede, de ordinar, în minte cuvîntul „pedagogie“.

Pedagogia, dacă e o ştiinţă, se deosibeşte prin ceva esenţial de caracterul altor ştiinţe, ca psihologia d. ex., cu care e mai înrudită. Pecînd psihologia se ocupă cu studiul fenomenelor sufleteşti din punctul de vedere numai al satisfacerii curiosităţii noastre intelectuale şi din interes pur teoretic; pedagogia urmăreşte cunoştinţa naturei omeneşti şi culegerea unor adevăruri, numai ca mijloace pentru alt scop, pentru scopul special şi practic al educaţiei: spre a influenţa, pe baza lor, pe om în o anumită direcţie.

Prin aceasta pedagogia se asamănă cu ştiinţele practice, ca medicina, igiena, agronomia, etc. Ea studiază pe om în vederea unui anumit

scop: spre a'l putea schimba după un plan și un ideal determinat; tot astfel medicina îl studiază, nu ca fiziologia, spre a formula legi abstracte, ci ca să știe cum să atace anumite abateri dela norma stării sănătoase, spre a produce o schimbare, în folosul vieții.

Dacă pedagogia are așa directe și superioare aplicații la viață, e interesant să știm: cum s'au făcut acele aplicații în diferite timpuri, cum s'a conceput scopul urmărit de educație, și cari au fost mijloacele pentru realizarea lui, în diferite țări, la diferite popoare și în diferite epoce?

Chiar din înțelesul complect al cuvîntului „pedagogie" reese că nu va fi vorba de istoria numai a gîndirilor teoretice relative la educație, ci va trebui să ne interesăm și de partea practică, de modalitatea ce s'a întrebuințat pentru formarea omului și de scopurile ce s'au urmărit.

Astfel se justifică și se explică adaosul parentetic din formularea integrală a cursului nostru: „Istoria teoriilor și a instituțiilor de educație, în legătură cu istoria culturei în genere".

In adevăr, cînd e vorba și de teorii relative la educație și de instituții educative, de școli—a le studia din punct de vedere istoric, e a face poate

cel mai important capitol din istoria culturii.

Teoriile și instituțiile pedagogice au stat totdeauna în raport de influență reciprocă: și ambele au eșit din trebuințe simțite ale societății.

Teoriile pedagogice, chiar atunci cînd se prezintă ca deducții logice în legătură cu un sistem absolut de gîndiri filozofice (ca la PLATON, bunioară), au totuși raporturi cu realitățile concrete ale timpului, cuprind sugestii venite fie din instituțiile epocei, fie din gîndirile altora. Gînditorii se inspiră din realitatea existentă în timpul lor, cînd caută s'o amendeze. Ei văd și simt mai bine decît ceilalți trebuințele ascunse în adîncul inconștient al vieții etnice, și le formulează; iar evoluția se îndreptează încet către ținta arătată de dînșii, se adaptează la ea. Or-cît de utopice s'ar părea gîndirile lor, sînt sugerate de modul de a fi al societății și au o influență asupra ei, devin forțe transformatoare, forțe de evoluție a omenirii.

Și cugetarea teoretică asupra educației și instituțiile de educație fac parte integrantă din cultura unui popor. Știința de a crește copiii nu e mai puțin importantă decît felul producerilor literare, artistice, ori industriale. Și toate stau în legătură intimă, așa că înțelegerea aprofundată a unuia din acești factori ai culturei presupune

cunoştinţa celorlalţi. Marile mişcări de idei ale timpurilor, curentele culturale aŭ influenţat totdeauna reformele şcolare. Instituţiile de educaţie, schimbînd mentalitatea generaţiilor, schimbînd caracterele, aŭ influenţat la rîndul lor asupra direcţiei curentelor ştiinţifice, culturale. E un schimb incontestabil de influenţe, care arată că istoria pedagogiei face parte, în mod neîndoios, din istoria culturei: o luminează şi se luminează din ea.

Această delimitare e relativă la cuprinsul şi felul ideilor şi al instituţiilor, cu istoria cărora ne vom ocupa.

## II.

Să precizăm acum altă limită. De cînd va începe şi unde se va opri această istorie a pedagogiei?

Sfîrşitul ei, ca al or-cărei istorii, nu poate fi decît timpul de faţă, prezentul; pentru viitor putem face profeţii, istorie însă nu.

Dar pentru trecut, dela care punct vom începe? Dela originea omului şi societăţilor omeneşti? Incontestabil, şi în societatea celulară a familiei primitive s'ar găsi urme de un fel de educaţie. N'aŭ existat, desigur, pe vremea aceea pedagogi, teoreticiani, dar a existat o practică de educaţie, intenţionată, deşi neraţionată.

Vom începe dar istoria decînd strămoşul antropoid s'a transformat în om? Saŭ vom căuta epocele culturale marcante din adevărata istorie culturală a omenirii; şi vom începe, natural, decînd se desemnează istoria culturală propriŭ zisă? Am avea atunci, în legătură cu cultura egipteană, asiriană, indiană, chineză, greacă orĭ romană, să facem istoria educaţieĭ la aceste popoare.

Acesta ar fi deja un mod maĭ precizat de a hotărnici istoria pedagogieĭ, în înţelesul dat maĭ sus.

Ar fi o mare mulţumire intelectuală în preocuparea teoretică de a vedea cum s'aŭ lămurit şi complectat ideile privitoare la adaptarea omuluĭ la mediul social şi fizic, cu ideile privitoare la educaţie; cum s'aŭ dat generaţiilor tinere aptitudinĭ, de forţa aproape a unor instincte, spre a putea să perziste.

Căcĭ prin educaţie omul îşĭ întăreşte şi complectează ereditatea. Instrucţia dată în şcolĭ transmite dela o generaţie la alta experienţa omenirii, acumulată sub formă de ştiinţă, în cărţĭ. Tezaurele de cunoştinţe ce se găsesc în marile biblioteci ale oraşelor civilizate, sînt singurele ideĭ „moştenite", ideĭ ce nu se pot transmite altfel decît prin scris. Acele biblioteci, în carĭ

staŭ închise şi grămădite conchistele omului asupra necunoscutului, asupra naturii, fac impresia crierului mărit, şi mereŭ în creştere, al neamului omenesc.

Incontestabil, pentru un spirit al secolului XX-lea e de un interes măreţ, a sta pe înălţimile contemplării istorice şi a vedea cum creşte puterea de stăpînire a omului asupra naturii şi cum fie-care generaţie caută să transmită generaţiei următoare această putere, după-ce însăşi a contribuit cu ceva la creşterea ei. Privirea curat teoretică, ar fi, în adevăr, răsplătită cu prisos de plăcerea intelectuală.

Dar să ne amintim, că cea mai urgentă preocupare şi intenţie a studiului ce întreprindem e, alăturea cu acest deliciŭ teoretic, interesul practic ce constă în a şti pentru a putea. Deci, combinînd îndemnurile acestor doă interese, vom face din ele criteriul după care ne vom orienta, spre a delimita extenziunea cercetărilor noastre în timp.

Interesul teoretic va dura ne-întrerupt, ori pînă unde se va întinde în trecut cercetarea noastră şi or-cînd vom obţine o satisfacere a trebuinţei de a şti. Spre a pune limite, va trebui dar să întrebăm interesul practic: ne vom întinde numai pînă unde va fi el satisfăcut.

## III.

Este o epocă în mersul cultural al omenirii, ce se poate compara şi reprezenta prin imaginea unei cotituri de drum. O schimbare de direcţie aşa de fundamentală se îndeplineşte în mersul omenirii, încît întreaga concepţie de viaţă e alta, tocmaĭ cum, în o călătorie, cotind după un munte, toată priveliştea e nouă, peizajul din nainte dispare şi se deschide o nouă cale, cu noĭ perspective, cu noĭ dificultăţi, cu noĭ agremente. Această cotitură în mersul cultural o găsim pela jumătatea secolului 15-lea, în ceia ce istoria numeşte Renaştere.

Ideile, tendinţele Renaşterii, adînc deosebite de cele ale epoceĭ precedente, aŭ stăpînit în mod excluziv omenirea timp de secole. Abia în secolul 19-lea, de pela jumătatea luĭ încoace, se începe în mişcarea culturală a omenirii, şi în special în direcţia gîndirilor despre educaţie, o schimbare ce pare a ne îndrepta spre o nouă cotitură fundamentală a istorieĭ. Secolul al XX pare astfel destinat a pune începuturile uneĭ a doua Renaştere.

Să precizăm prin cîteva date, maĭ în strînsă legatură cu subiectul nostru, în ce constă carac-

teristica inaugurată de cultura omenirii în timpul Renașterii.

Vom alege mai cu seamă exemple, în cari să se vadă cu deosebire acele tendințe și ideĭ, cari, în cea mai mare parte, sînt *încă* în viață, aŭ încă influență. Accentuez pe cuvîntul *încă*, în scopul de a sugera și ideia că ele azĭ încep deja a se cletina.

Este evident că, dacă se găsesc astfel de ideĭ și tendințe ce, trăind încă în epoca noastră, își urcă origina în timpul Renașterii, aceasta va fi un cuvînt temeinic să ne hotărîm a începe istoria culturii de acolo de unde începe viața ideilor și tendințelor moderne.

Cînd se descrie biografia unuĭ om, punctul de plecare îl formează de obiceiŭ data și împrejurările nașterii luĭ. Pentru înțelegerea însă mai aprofundată a omuluĭ, se caută a se raporta ce se știe mai caracteristic despre ascendenții luĭ.

Dar panta aceasta e alunecoasă. „Totul e în tot“: și dacă nu știĭ să te oprești în cercetarea ascendentă cauzală, ajungĭ, din verigă în verigă, la originea lumiĭ, la nebuloasa primitivă. In adevăr, și părinții omuluĭ trebuesc explicați, prin mediul fizic și social care i-a creiat; trebue cunoscută și descrisă natura fizică și cosmică a țării lor, condițiile sociale și economice ale eĭ; iar pentru înțe-

legerea acelei societăţi, trebue iarăşi să mergem îndărăt spre fazele ei antecedente,—şi aşa mai departe, la infinit.

Tot aşa, pentru înţelegerea omenirii moderne. Firește că e de folos să se cunoască şi stările omenirii dinainte de Renaştere; dar aceia sînt moşi şi strămoşi *morţi*. Biografia *proprie* a omenirii de azi, a culturii existente, în care şi din care trăim, începe dela Renaştere.

Schimbările mari ce aŭ apărut în omenire pe la sfîrşitul secolului 15-lea şi aŭ dat caracteristica noă mersului cultural al omenirii, sînt foarte însemnate. Orizonturi noi, fizice şi intelectuale, se deschid deodată. Pe-cînd omenirea înainte cunoştea foarte puţin din pămîntul pe care trăia,— şi era mulţumită şi inconştientă de ignoranţa ei— COLUMB, VASCO DE GAMA deschid perspective noi asupra pămîntului şi daŭ naştere unei noi ştiinţe—geografia.

In acelaş timp, se întîmplă altă „descoperire“, de o influenţă colosală asupra spiritului, aceea a culturii antice, a literaturilor grece şi romane. Căci şi aceasta se poate considera aproape ca o descoperire nouă.

După căderea Constantinopolului, Grecii, împrăştiindu-se în toate părţile, aŭ venit şi la noi,

foarte amestecaţi din punctul de vedere al valorii. Aŭ venit învăţaţi şi negustori şi maĭ aleş călugăriĭ, atraşi prin asemănarea de religie, şi în genere atraşi cu toţiĭ de buna primire ce li se făcea în ţările pe carĭ le considerau ca azil intelectual şi material al lor. Dar mulţi s'aŭ dus negreşit spre Apus. Şi era natural ca, acolo, dorul lor de azil să întîlnească dorul cultural al occidentului. Eraŭ cu deosebire bine veniţi răspundeaŭ unor trebuinţe sufleteşti, pe carĭ dînşiĭ fatal le-aŭ aţîţat şi maĭ adînc. Aduceaŭ cu dînşiĭ o lume noă. Sosirea lor a făcut să cadă de pe ochiĭ Europeĭ un văl ce îĭ ascundea frumuseţi de spirit, de civilizaţie necunoscute—frumuseţile antichităţiĭ grece.

Adăogaţi la aceasta şi descoperirea tiparuluĭ, ce a întins cu repeziciune farmecul sufletesc al noeĭ lumĭ de ideĭ, şi vom putea spune, desigur, că ar fi fost destul aceste forţe culturale însemnate, ca să ne explicăm, cum s'a dat naştere uneĭ concepţiĭ noĭ despre viaţă, despre om şi natură.

Faptul că a înflorit în trecut o civilizaţie aşa de splendidă ca cea elină, pe care spiritele secoluluĭ 15—16-lea nu se oboseaŭ să o adîncească şi nu se săturaŭ să o guste şi s'o admire, a făcut să se închiege în conştiinţa omenirii maĭ lămurit credinţa că idealul omenirii e în trecut, nu în prezent, nicĭ în viitor.

Atitudinea de privire îndărăt a omenirii moderne o caracterizează în opunere cu atitudinea spiritului actual, în exemplarele lui cele mai distinse. Secolul 19-lea, cu deosebire dela jumătatea lui, a familiarizat spiritele cu ideia că idealul e înnainte, iar în trecut sînt formele simple, inferioare, dela cari omenirea s'a ridicat spre perfecţie. Evoluţionismul, în special, a dat dovezile ştiinţifice, cari aŭ întărit credinţa că perfecţia e de atins de acum înainte, şi că idealul nostru trebuia pus şi căutat în viitor, nu în trecut. Din tendinţile nebuloase ale formelor vieţii, se desemnează, tot mai hotărît şi treptat, forţa călăuzitore, ce croieşte calea mai departe spre ideal.

Din aceste doă moduri opuse de a privi lumea, derivă multe caractere demne de notat.

## IV.

In epoca noastră, în special în funcţiunea şcoalelor, e de remarcat un ideal, ce nu s'ar putea înţelege, de nu s'ar şti originea lui.

Erudiţia se pune mai presus de îndeletnicirea activităţii, a şti mai sus de a putea face. Asta e o tendinţă a spiritului moştenit dela Renaştere, al cărui ideal era de a cunoaşte antichitatea, spre a o imita în viaţa ei, în manifestă-

rile ei. Cu cît se cunoștea mai mult trecutul strălucit și glorios al civilizației grece și romane, cu atît cunoscătorul ei se considera ca ajuns mai aproape de perfecție. Numai în acel om se privia idealul educației atins, care se arăta mai erudit, și cunoștea literatura și cultura antică.

Ceva din acest ideal a rămas pînă azi. Polimatia, mulțimea cunoștințelor, este pînă în timpul de față, în întreaga Europă cultă, criterul după care se judecă adesea valoarea oamenilor și instituțiilor de educație. In școli se învață numai, sau aproape numai, carte, știință. Examenele caută să constate mulțimea cunoștințelor. In recrutarea profesorilor se procedează după aceiași normă. Idealul care de fapt se tinde a se realiza în școli, a fost dela începutul evului modern formulat clar, pe față: erudiția cărții, sau mai general, intelectualismul excluziv, unilateral, extrem.

O reacțiune, fără îndoială, se pronunță deja. Ce's plîngerile în contra abuzului de cunoștințe, încontra încărcării programelor de studii? Ce's cererile de a se dezvolta puțin și sentimentul, voința, activitatea practică, decît o renegare a idealului vechiu, și căutarea de a se formula unul nou?

Totuși, în practică idealul vechiu continuă. Tradițiile culturale sînt ca deprinderile și obice-

iurile înrădăcinate în om; nimic nu se preface mai greŭ decît actele habituale. Intelectul se mişcă repede înainte, convingeri teoretice noi alungă pe cele vechi. Dar practica anevoie se adaptează ideilor. *Video meliora proboque deteriora sequor* poate spune, ca Medea, şi epoca noastră.

Şi ce este interesant de observat şi de reţinut, e că tocmai aci stă particularitatea, era să zic originalitatea modernilor: erudiţie şi intelectualism. In aceasta cel puţin, ei nu imită antichitatea. Grecii şi Romanii cereaŭ *activitate*. Grecii n'aŭ pus nici-odată idealul în erudiţie; Romanii numai tîrziŭ, şi nu excluziv; în nici un caz n'aŭ idolatrizat intelectul ca atare, după-cum observă distinsul pedagog englez QUICK, în opera sa „*Reformatorii educaţiei*".

„A fi cineva în stare să reciteze din poemele lui Omer, se privia în Grecia, cum privim noi azi o dexteritate plăcută; dar demnitatea omului învăţat, ca atare, nu exista în concepţia greacă. Unii dintre Romani, după-ce începură să studieze literatura greacă, se făliaŭ desigur că ştiŭ bine greceşte, şi CICERO cîteodată cita cu toate aerele unui pedant; dar aşa de solid era stabilit la Roma idealul contrar, al activismului, în cît nimănui nu'i trecea măcar prin gînd să pună celalt ideal mai presus de acesta. Numai în epoca de

decădere a imperiului, mai ales la Alexandria, găsim acordîndu-se onoruri omului învățat“ [1]).

Și d'atunci a rămas așa de înrădăcinat acest mod de a vedea și apreția lumea, încît îl găsim chiar azi, și încă în țara lui Quick, la un eminent gînditor ca BAIN! [2]).

## V.

Mai găsim în timpul nostru, de asemenea, ca trăsătură caracteristică în școli, importanța dominantă ce se dă literaturilor, în genere, fără a mai vorbi de importanța deosebită ce se dă în special limbilor și literaturii clasice.

Și aceasta e o rămășiță a Renașterii. Valoarea reală a acestor obiecte de studiu o vom apreția treptat și vom vedea cît e de întemeiată părerea că literatura joacă un rol așa de mare în viața omului, cum se crede. E sigur, neapărat, că ea joacă un mare rol, mai evident în viața tinerimii, bunioară. Vîrsta tînără are și timp și înclinație pentru îndeletnicirea cu lucrări literare, de imaginație. Fie-care își poate aminti că epoca, în care a citit mai multă literatură, a fost în timpul cursu-

1) *Educational Reformers*, London, 1890, p. 11.
2) În *Știința educației*, cap. III: p. 11—12;—cap. X, p. 78 etc. Trad. franc., apărută în *Bibliothèque scientifique internationale* 1887.

lui superior de liceŭ și în primiĭ anĭ de Universitate. Mai tărziŭ, afară de puține escepții, datorite carieriĭ sau unor impulsiĭ native, viața celor mai mulți se încătușează în ocupațiile profesionale, carĭ îngăduie mai totdeauna foarte puțin timp pentru delectarea cu producțiile artistice, literare, ale timpului.

Și tocmai în epoca în care literatura poate avea influență mai decisivă asupra omului, se prezintă literatura clasică sub o formă inaccesibilă, în condițiĭ de muncă obositoare și descurajatoare, din care rezultă mai degrabă aversiunea decît dragostea pentru frumusețile așa de greŭ de apropiat și de pătruns ale spiritului antic. Pînă să se descifreze secretul simbolelor, în carĭ genialiĭ scriitorĭ greci și romani și-aŭ depus și învelit gîndurile și simțirile lor, se perde mai tot timpul disponibil al durateĭ studiilor școlare : iar după-ce s'a ajuns—dacă s'a ajuns—la putința de a ceti cu înlesnire clasiciĭ în original, e tocmai timpul cînd, părăsind școala de cultură generală și abordînd terenul carierilor speciale, mai nimeni nu se mai gîndește la eĭ. Ciți din acești fericiți —și hipotetici!—cunoscătorĭ aĭ limbilor clasice aŭ fost vre-odată surprinși adîncindu-se în lectura absorbantă a poemelor lui Omer și Virgil, a discursurilor lui Ciceron orĭ Demosten,—în original ?

Renașterea, punînd cultura literară în prima linie și dînd-o într'un limbaj străin și mort, a creat o tradiție care a împedicat dezvoltarea simțului literar și a întîrziat nașterea unei literaturi și unei culturi originale.

## VI.

Învățîndu-se literaturile antice, se căuta să se studieze lucrurile, de cari vorbiau anticii, numai în scop de a înțelege cuprinsul textelor comentate.

De aci altă urmare păgubitoare.

A studia un lucru nu pentru el însuși sau pentru foloasele aduse omului, ci ca să se înțeleagă ce scrie un autor despre dînsul, aceasta e felul de realism inaugurat de erudiția literară atît de slăvită de Renaștere, realism scolastic, din care s'a derivat altul, numit de KARL VON RAUMER realism verbal: studiul naturii nu din natură, ci din carte.

Deprinderea de a studia natura nu prin observație directă, ci din cărți, vine tot din mania pedantă a erudiției, care se refugiază în umbra liniștită și în aerul confinat al bibliotecelor și uită orizontul deschis, larg, al studiului naturii, izvorul nesecat și vecînic al cunoștinței.

Abia începem în timpul nostru să părăsim aceste vechi apucături metodologice, să ne depărtăm de idealul vechiŭ al erudiţiei prin carte, şi să privim natura direct, spre a o studia în ea însăşi. In practica învăţămîntului nostru secundar însă, tot n'a pătruns destul noul spirit, ca să fie în deobşte cunoscut măcar în principiile şi tendinţele lui teoretice. Unii profesori de ştiinţe aŭ rămas încă, şi în practică şi în teorie, la realismul verbal al cărţii. Se cunoaşte răspunsul tipic, dat de un profesor de ştiinţele fizico-chimice, la întrebarea : de ce nu face experienţe pentru lămurirea expuneriĭ teoretice ? „Elevii nu învaţă fără experienţe, dar încă cu experienţe [1])“!

Ca să studiem în geneza lor şi intelectualismul dominant al vremilor noastre, şi abuzul de literatură, şi fetişul erudiţiei, şi falşul realism verbal al cărţii, şi atîtea tendinţe şi apucături metodologice obişnuite, e de nevoie să ne urcăm la obîrşia lor.

Acestea ar fi motivele generale, ce ne-ar hotărî să începem cursul dela Renaştere.

Avem însă şi motive speciale pentru noi.

După căderea Constantinopolului, se deschide

1) Caz notat de Dl. SP. HARET, pecînd era inspector şcolar.

la noĭ o eră nouă, era influenţeĭ greceşti, care se deosebeşte de cea slavonă şi prin aceea, că e o influenţă în mişcare, dinamică, pe-cînd cea slavonă avea un caracter invariabil, de imobilitate statică. Cît a durat înrîurirea slavonă, cultura noastră a rămas aceiaşĭ, acoperită numaĭ de un văl. In timpul influenţeĭ greceşti, însă, se produc schimbărĭ maĭ sensibile, dacă nu maĭ adînci, se naşte o mişcare, un curent cultural, ce va trebui caracterizat.

Şi încă un cuvînt pentru începerea studiuluĭ nostru dela Renaştere. Din secolul 16-lea se înteţeşte reforma religioasă, care n'a rămas fără influenţă asupra noastră, anume asupra dezvoltării limbiĭ materne, şi literaturiĭ naţionale. Efectul eĭ s'a produs pe cale indirectă, dar e incontestabil. Mişcarea Jezuiţilor apoĭ, o urmare de reacţiune a Reformeĭ, şi-a întins repercutările pînă în atingere cu spiritul publicului dela noĭ. Jezuiţiĭ şi-aŭ clădit şcolile pînă în Orient; cîteva din ele chiar în apropiere de ţara noastră, în Polonia, unde nobilimea romînească se ducea să se instruiască.

## Prelegerea III.

—

## SCURTĂ PRIVIRE ASUPRA EVULUĬ MEDIU.

I. Necesitatea de a arunca o scurtă privire asupra pedagogiei Evului mediu. De ce această epocă istorică poartă numele de mijlocie. Numele ce ar merita după cuprinsul caracteristic al vieţiĭ şi culturiĭ. Părerea luĭ CHAMBERLAIN.

II. Individualitatea culturală deosebită a Renaşteriĭ faţă cu Evul mediŭ. Cele doă idealurĭ: antichitatea bătrînă şi antichitatea tînără. Părerea luĭ FR. PAULSEN.

III. Cultura Evuluĭ mediŭ inspirată şi condusă de Biserică. 1) Şcoalele monahale; 2) şcoalele catedrale 3) şcoalele parohiale; 4) *scholae palatinae.*

IV. Pregătirile cavalerilor. Armele, manierele, literatura eroică, fie populară, clasică saŭ orientală. Din *Tristan und Isolde* a luĭ GOTTFRIED VON STRASSBURG.

V. Învăţămîntul profesional. Breslele. Respectul cu care se privia munca manuală. Religiozitatea meseriilor.

VI. Obiectele de studiĭ în şcolĭ. Limba latină; cîntarea; *artes sermocinales* şi *artes reales*; *trivium* şi *quadrivium*.. Cele şepte *artes liberales*. Ce însemna «*liberalis*». Theologia.

VII. Centrele culturale deosebite în apusul Europei. Jurisprudența (Bologna), Medicina (Salerno). Teologia și Filosofia (Paris). Mijloacele de unificare a cunoștințelor speciale din diferitele centre. Studențimea și profesorimea ambulantă. Reminiscențe în Germania modernă. Necesitatea Universității.

VIII. Înțelesul primitiv al cuvîntului *Universitas*. Numele vechiŭ al instituției, ca atare. *Studium generale*. Normele de viață ale corporației universitare. Cine putea face parte din *Universitas*. Condițiile de pregătire prealabilă. *Paedagogium*. Viața în comun. *Collegia*.

IX. Facultatea de cultură generală, care învăța *septem artes liberales* saŭ *facultas artium*. Cele doă grade: *baccalarius* și *magister*. Cunoștințele și examenele pentru obținerea lor. *Biennium complere*.

X. Metodul de predare în universități. Espunerea adevărurilor deja stabilite, sigure, sacrosancte, dintr'un autor. ARISTOT. *philosophus*. Cetirea și interpretarea unuĭ autor. Cum se distribuiaŭ materiile de predat între *magistri legentes*.

XI. Părțile componente ale preocupărilor cursuluĭ: *lectio* și *disputatio*. Punctele de tratat în *lectio*.

XIII. Organizarea și importanța discuțiilor. Ce a maĭ ramas din ele, azĭ, în universitățile germane. Cauza căderiĭ lor, după PAULSEN. Cum s'ar putea reînvia. Ocazia cea maĭ nemerită de-a se dezvolta la noĭ. Seminarele universitare. *Seminarul pedagogic*.

XIII. Mnemoteclnica prin versificare. Manualele. ALEXANDER DE VILLA DEI. *Doctrinalele*. Erudiția gramaticală în Evul-mediŭ.

## I.

Am găsit destule motive pentru începerea cur-

sului nostru dela Renaştere. Totuşi ziceam că, după-cum pentru înţelegerea biografiei unui om, tot aşa şi pentru înţelegerea unei perioade din istoria omenirii, e necesară o cunoştinţă, cît de sumară, a antecedenţilor imediaţi. Astfel că o scurtă privire retrospectivă asupra formei de cultură, imediat precedentă Renaşterii, asupra Evului Mediu, nu va fi deloc superfluă.

Din comparaţie cu trecutul se va vedea mai lămurit forma deosebită, caracteristică, a Renaşterii.

Evul Mediu se numeşte de obiceiu perioada dintre invazia barbarilor şi căderea Constantinopolului ori descoperirea Americei. Numirea curioasă de Evul *mediu*, i s'a dat pentru prima oară de scriitorii secolului al 17-lea. Cum şi-au închipuit ei că se potriveşte acestei epoce epitetul de „mijlocie“ ?

Denumirea e mai mult de ordine cronologică, înlesneşte doar împărţirea omenirii în epoce ; altfel, luată mai în serios, se arată superficială şi nu spune nimic despre coprinsul caracteristic al epocii. Dacă cercetăm cuprinsul cultural, vedem că mai de grabă în Evul Mediu stau implintate adînc începuturile, rădăcinele proprii ale omenirii moderne. Atunci

începe plămădirea popoarelor noi. Amestecul barbarilor cu civilizaţia greco-romană şi creştină dă naştere unei forme noi de viaţă culturală, ce se deosebeşte de antichitate chiar şi prin regiunea geografică în care se desfăşoară.

In însemnata sa operă, *Die Grundlagen des 19-ten Jahrhunderts*, H. ST. CHAMBERLAIN stăruieşte, cu mult lux de argumente, asupra ideii că împărţirea obişnuită a istoriei în „evul de mijloc“ este arbitrară şi ne-istorică. „Dacă tragem o linie la anul 500 şi alta la 1500 şi dăm acestor 1000 de ani numirea de evul mediu, prin aceasta nu am desfăcut corpul organic al istoriei ca un anatomist priceput, ci l'am ciopîrţit ca un măcelar“. Linia trasă prin anul 1500, în special, străbate „toate pornirile şi desvoltările, conştiente şi inconştiente—economice, politice, artistice, ştiinţifice—cari şi azi alcătuiesc coprinsul vieţei noastre şi se îndreptează repede spre ţeluri şi mai depărtate“. Şi dacă vrea cineva să păstreze cu or-ce preţ noţiunea şi termenul de evul mediu, aceasta s'ar potrivi mai de grabă epocii noastre, cu secolul 19-lea incluziv. „Căci semnul caracteristic al timpului nostru este faza de tranziţie şi de provizorat, lipsa totală de ceva definitiv, desăvîrşit, încheiat; stăm în „mijlocul“ unei des-

voltări, deja departe de începutul ei şi probabil încă departe de sfîrşit“ [1]).

Spre a înlesni înţelegerea organică a istoriei, H. S. CHAMBERLAIN propune să se considere începutul unei ere noi istorice cam dela secolul 13-lea încoace. (1200). „Dacă cercetăm, cînd a-apar evident primele semne sigure că începe să se producă ceva nou, o formă nouă de lume în locul celei vechi în ruină şi în locul haosului dominant, trebuie să spunem că aceste semne caracteristice se arată deja în multe locuri în al 12-lea secol (în Italia nordică deja în sec. 11-lea), sporesc repede in sec. 13-lea—„secolul glorios“, cum îl numeşte FISKE—ajung în sec. 14-lea şi 15-lea la o splendidă înflorire precoce pe terenul social şi industrial: în artă în sec. 15-lea şi 16-lea: în ştiinţă, în sec. 16-lea şi 17-lea; în filosofie, în sec. 17-lea şi 18-lea.“ [2])

## II.

Chiar dacă s'ar admite această împărţire, tot rămîne timpului dela prăbuşirea lumii vechi şi pînă la încolţirea unei vieţi noi — admiţînd că aceasta s'ar data din sec. 13-lea—un loc pro-

1). Vol. I, p. 10—11.
2) Op. cit., I. p. II.

priŭ deosebit în istorie. Cu ce nume ? Ar fi o dispută de cuvinte şi terminĭ.

Faptul incontestabil este, că partea din istoria omenirii, numită de ordinar *Evul mediu*, n'a fost lipsită de porniri originale. In adîncul fermentării lumiĭ vechĭ, putrezite, şi popoarelor noă, amestecate cu dînsa, aŭ încolţit germenĭ carĭ s'aŭ dezvoltat treptat, aŭ apărut sub formă noă deja înainte de Renaştere, s'aŭ accentuat însă, negreşit, în secolul 15-lea—16-lea, şi aŭ continuat să crească, în ramificaţii înfloritoare, necontenit pînă azĭ, alcătuind înflorescenţa uneĭ forme noĭ de viaţă culturală, care nu şi-a încheiat încă evoluţia.

Ceea-ce Renaşterea datora, în astă privinţă, Evuluĭ mediu, nu e greŭ de dovedit, cu toate-că scriitoriĭ secolului al 16-lea afectaŭ un dispreţ suveran pentru epoca dinaintea lor. Dar acest fenomen de ingratitudine nu e unic Renaşteriĭ. In general, în mişcările culturale, o formulă noă se afirmă în luptă, lovind, adesea orbeşte şi pe nedrept, în formele anterioare din carĭ s'a născut. Pruncul, abia ieşit pe lume, işĭ ucide genitoriĭ, ca să le ocupe locul la soare şi la viaţă. In literatură nu s'a văzut acelaş fenomen ? O şcoală noă literară defăimînd cu urgie pe cea dinaintea eĭ ? Romantismul nu găsia nimic demn de păstrat din clasicism ; realismul la rîndul săŭ din romantism :

și apoi simbolismul din realism. Reacțiunile sînt totdeauna, la început, excesive și extreme.

Dar din chiar înverșunarea luptei resultă că există în luptători conștiința deosebirii dintre ei. Conștiința aceasta exista, în or-ce caz, poate prea dezvoltată, în Renaștere față de Evul Mediu.

E drept că și o epocă și cealaltă se aseamănă perfect în faptul că amîndoă caută să trăiască din o viață de imitație. Idealul lor este antichitatea clasică, cu ideile și manifestările ei. Dar, după-cum observă foarte just FR. PAULSEN, pe cînd Evul mediu are înaintea sa antichitatea îmbătrînită, trecută prin toată gama civilizației, sleită, ajunsă la oboseala vieții, creștinizată, sătulă de plăcerile lumii aceștia, întoarsă cu sufletul către speranțele unei alte lumi suprasenzibile, căutînd pacea și liniștea în lumea aceasta, Renașterea se simția atrasă de antichitatea tînără, în vigoarea dezvoltării instinctelor ei de viață.

Nu doară că avea vre-o afinitate mai mare Evul mediu pentru modelul său, antichitatea decadentă, decît pentru modelul Renașterii, antichitatea în floarea vieții. Dar imita și el ce avea mai la îndămînă, ce cunoștea și admira. In realitate, există mai multă deosebire decît asemănare între pornirile și trebuințele firești ale popoare-

lor tinere germane și cultura îmbătrînită a lumii vechi, convertite la creștinism. S'au creștinat, nu e vorbă, și barbarii, ademeniți de strălucirea civilizației ce le lua văzul și le umilia mintea. Dar creștinismul lor era numai pe din afară; nu pătrundea în suflet. Intre viața internă și credința mărturisită era o prăpastie. „Cuprinsul real al vieții evului mediu, zice PAULSEN, nu stă în concordanță cu forma lui bisericească; în fond, el nu e de-loc obosit de lume și sătul de viață, ci plin de cerințe voioase“ [1]).

Nepotrivirea între cerințele organice sufletești ale timpului nou și formele culturale adoptate a ajuns treptat la conștiință și s'a manifestat în expresii energice de revoltă, în mișcarea literară a Renașterii. „Și totodată se descopere că, dascălul, antichitatea, a fost și el odată tînăr, și atunci simția și gîndia altfel decît la bătrînețe. Și înainte se cunoștea, desigur, întru cît-va aceasta; dar abia acum se pricepu lucrul. Și atunci între popoarele apusene se produse o întrecere, care să se lepede mai curînd de formele creștine supranaturaliste, pe cari le purtase evul mediu, în artă, literatură, știință, și să îmbrace pe cele clasice vechi. Cu acea sen-

1) *Geschichte des gelehrten Unterrichts*, II ediție, 1896, vol. I. p. 8.

saţie particulară de ruşine şi dispreţ ce apucă pe purtătorii unei mode învechite, cînd bagă de samă aceasta, se aruncă de grabă vechia limbă, vechia poezie, vechia ştiinţă şi în locul lor se procură latinească clasică, versificaţie clasică, forme clasice de artă“ [1]).

## III.

O caracteristică fundamentală a culturii Evului-Mediŭ e că stă în deobşte în o vizibilă şi recunoscută atîrnare de biserică. După-cum toate ştiinţele, împreună cu filosofia, se considerau ca *ancillae theologiae*, tot astfel toate instituţiile culturale trăiau şi funcţionau sub epitropia bisericii. Biserica le înfiinţa, le supraveghea, le da substanţă şi direcţie.

Primele începuturi de şcoală le găsim astfel în legătură strînsă cu „ecclesia“. Chiar cînd nu sînt spaţial în legătură cu ea, stau totuşi în netăgăduită legătură spirituală. Cînd sînt înfiinţate de puteri mirene, civile, tot biserica le inspiră şi le conduce.

S'ar putea distinge următoarele forme de şcoli, ca organe culturale ale bisericei.

1) *Şcoli monahale mînăstireşti.* Cele mai

1) PAULSEN, op. cit. I, p. 9.

vechĭ aŭ fost ale *Benedictinilor*. In acest ordin găsim unele spirite carĭ aŭ avut, prin scrierile lor, mare influenţă în Evul Mediu, precum ALCUIN, poetul şi consilierul luĭ CAROL-MAGNU. ALCUIN înfiinţase la *Tours*, în legătură cu o mînăstire, una din acele şcolĭ ce aŭ servit de model urmaşilor.

In Germania, la *Fulda*, găsim alt reprezentant al Benedictinilor, pe RHABANUS MAURUS, cunoscut sub epitetul de *Præceptor Germaniae* (775—866) El aparţine sfîrşituluĭ sec. 8-lea şi începutuluĭ sec. IX-lea.

Benedictinilor se datoreşte, în mare parte, întinderea culturiĭ în toată creştinătatea. Pela 1500 se cunosc nu maĭ puţin de 37 de miĭ de mînăstirĭ datorite lor. Orĭ-cît am admite că nu toate mînăstirile aveaŭ şcolĭ, tot ne putem face o idee de marea influenţă ce aŭ exercitat Benedictinii prin instituţiile lor.

Tot în categoria şcolilor monahale intră negreşit şi cele înfiinţate de Franciscanĭ şi Dominicanĭ (sec. XIII).

2) Deosebit de şcolile monahale, notăm pe cele de pe-lîngă Episcopiĭ, *şcolile catedrale*. In aceste şcolĭ, chiar episcopiĭ dedeaŭ lecţiĭ. Pe-lîngă oamenĭĭ din cler, maĭ eraŭ admişĭ şi mirenĭĭ, civilĭĭ, să înveţe pe copiĭ; însă de ordinar, un mem-

bru al clerului avea sarcina de a supraveghia școlile; se numia *scholasticus*, *scolaster*, *didascalus*, *magiscola*, *cancellarius*, etc. *Scholasticus* apare încă din sec. VIII.

3) In fine *școlile parohiale*, de pe-lîngă biserică, unde învățaŭ copiiĭ cu un preot orĭ dascăl. Cam așa ceva vom găsi și la noĭ, ca începuturĭ ale învățămîntului, după-cum vom vedea.

4) Tot sub influența clerului, deși nu în legătură directă cu Biserica orĭ Episcopia, eraŭ școlile întemeiate de autoritatea civilă pelîngă palatul cîrmuitorului: *scholae palatii*, *scholae palatinae*. CAROL-MAGNU înființase în Tours o astfel de școală, pe care o conducea ALCUIN. Această *schola palatina* a fost mutată la Paris de CAROL PLESUVUL, și combinîndu-se cu școala de *Notre Dame* și altele, a dat naștere *Universităților din Paris*.

## IV.

O inovație particulară a Evului Mediu sînt instituțiile pentru cultura cavalerilor, apărute ca un product natural, cerut de trebuințele culturale din acea epocă.

Pe-cînd școlile celelalte pregătiaŭ în special pentru clericalism, pentru preoție, pentru serviciul divin, trebuia să răsară din fondul de vitalitate al

timpului și o instituție, în care să se formeze cei rămași în obștească viață mireană extrabisericească.

Cavalerismul, cu formele sale de viață ce'și aveau raționea de a fi în starea socială a Evului Mediu, a trebuit să recurgă la instituții anumite de pregătire pentru realizarea țintei sale.

Nobilii își încredințau copiii lor unui alt nobil, ca să învețe din practică serviciul menirii lor. Pînă la 14 ani tînărul termina faza inferioară a ucenicieĭ sale în cavalerism. De aici trecea în a doa fază, ce purta deosebite numiri: la Germani *Junger* (spre a se deosebi de faza întîia *Jung*); la Francejĭ, *damoiseau*,—și care ținea pînă la 21 de ani, cînd îndeletnicirile ce duceau la însușirile cavalerului, la vitejie, curtoazie, politețe, galanterie, erau deja prinse și deprinse. Și tînărul devenia cavaler.

In acest timp, „candidatul" învățase călăria, mînuirea armelor, manierele, și era orientat în poezia epică a poveștilor, era orientat în poezia populară propriu zisă, în genere în literatura eroică ce lăuda curajul și aventurile. Inspirațiile vitejești fie că se luau din poezia populară a timpului, ori din producțiile literare ale Grecilor, sau din poveștile Orientului, aduse de călătorii ce se întorceau din expedițiile cruciate, formau cultura inimeĭ viitorului cavaler.

Titlul de cavaler se conferia cu un ceremonial deosebit. Tînărul, după-ce îndeplinise anumite datorii cerute de biserică în o perioadă de post, rugăciuni, grijanie, etc., trebuia să dea dovezi publice de curaj, de isteţime, în aptitudinile luĭ de cavaler. Un fel de examen public de capacitate, urmat de consacrarea definitivă a titluluĭ.

In poeţiĭ vechĭ medievalĭ se găseşte adese-orĭ descrisă educaţia tinerilor cavalerĭ [1]). Din eĭ se poate estrage asemenea şi normele după carĭ

1) O. WILLMANN, în articolul său *Mittelalterliches Bildungswesen* din *Encyclopädisches Handbuch der Pädagogik* editat de W. REIN, citează din poema luĭ GOTFRIED VON STRASSBURG «Tristan und Isolde» o parte interesantă pentru istoria educaţieĭ în Evul mediu, din care extrag următoarele versurĭ. E vorba de educaţia luĭ Tristan:

*Zu beiden Wanderungen*
*Durch Bücher und durch Zungen*
*Verbracht 'er seiner Stunden viel*
*Mit jeder Art von Saitenspiel.*
*Ueber dies alles lernte er*
*Mit dem Schilde und mit Speer*
*Fest und behende reiten,*
*Das Ross zu beiden Seiten*
*Geschickt mit Sporen rühren,*
*Und frech zum Sprunge führen,*
*Turnieren und laisieren*
*Mit Schenkeln sambelieren,*
*Wohl schirmen, wacker ringen*
*Wohl laufen, tüchtig springen,*
*Dazu auch schiesen den Speeresschaft:*
*Das that er alles nach seiner Kraft.*
*Aller Arten höffisches Spiel*
*Uebte er wohl und konnte el viel.*

se căuta să se îndeplinească creşterea bună a fetelor. In poema „*Tristan und Isolde*, scrisă pe la 1210 de GOTTFRIED VON STRASSBURG, se arată că ceea ce se urmăria în educaţia fetelor—negreşit în straturile sociale superióre—era să le dea a putinţa de a escela „mit den Händen und mit dem Munde“, prin lucru de mînă şi prin cîntece : ceva ştiinţă de carte şi arta d'a stăpîni un instrument muzical, şi, mai presus de toate, „die kunst, die lehret schöne Sitten“—morala, „ca să placă luĭ D-zeŭ şi lumiĭ“, iată ce împodobia pe o fată bine crescută, după modelul Isoldeĭ, de care poetul spune că era :

*Löblich und schön und rein zu Mut,*
*Ihre Gebärde süs und gut,*

„un caracter drăguţ, lăudabil şi curat—şi o espresie dulce şi bună“ [1]).

## V.

Cea-ce este caracteristic şi remarcabil, e că ceremoniile acestea se cereaŭ în Evul Mediu şi dela viitorii meseriaşi, carĭ făceaŭ parte din o breaslă şi purtaŭ numele de *magistri*, ca şi profesorii. Spiritul Evuluĭ Mediu ţinea par'că să arate că

1) *Encyclopädisches Handbuch der Pädagogik*, IV, p. 793.

UNIVERSITAT

munca manuală a meseriaşului nu e mai puţin onorabilă decît cea intelectuală.

Un ceremonial deosebit preceda introducerea „candidatului“ în breslele muncitorimii, aceste organe ale trebuinţelor economice sociale, cărora corespundeaŭ. Ca să fie unul primit în breaslă i se cerceta prealabil familia, purtarea anterioară, reputaţia dobîndită în lume ; şi, după condiţii serioase de admisibilitate, i se făcea o recepţie solemnă, spunîndu-i-se, cu gravă demnitate, că e admis ca să înveţe „cum să lucreze cu mînile“, ce să facă cu ele, cum să întrebuinţeze acest instrument minunat dat omului de natură, cum să se folosească de această admirabilă conchistă morfologică a fiinţei bimane, în lupta pentru vieaţă.

Ce să facă cu mînile? Iată promisiunea solemnă ce să dedea celuĭ ce intra în breaslă.

Negreşit că, pelîngă această destoinicie, nu se lăsa la o parte cultura religioasă, se îngrijea de formarea sentimentuluĭ, a caracteruluĭ, de educaţie. Ucenicul era dus regulat să'şi îndeplinească, la biserică, datoriile creştineşti.

Intre datoriile sale de meseriaş şi cultul credinţei se lega o apropiată înrudire. Respectul religios, cu care se intra în breaslă, era aproape acelaş cu care se intra în casa domnuluĭ, la închinăciune. Şi meseria îşi avea, s'ar putea zice,

cultul său; se privia cu evlavie. Ucenicul nu se considera ca un instrument josnic alăturea cu nobleţa superioară a celorlalte funcţii sociale, în serviciul şi pentru fericirea cărora ar exista şi lucra. Cum se puneaŭ forme la primirea luĭ în breaslă, se punea interes la formarea luĭ ca om, nu numaĭ ca meşteşugar. Se da atenţie deosebită educaţieĭ morale, educaţieĭ fizice şi estetice. Se îngrijeaŭ, în mod deosebit, de curăţenia corpuluĭ, punîndu-se înainte, pentru justificarea eĭ, un motiv caracteristic evuluĭ mediu: „fiindcă aceasta face bine şi sufletuluĭ"!

## IV.

Să revenim asupra şcolilor de cultura propriŭ zisă a minţiĭ, saŭ la şcolile „de carte".

Ce se învăţa în ele?

Dacă pregătiaŭ maĭ toate pentru cariera bisericească, se învăţa negreşit în prima linie, ce era necesar carieriĭ eclesiastice, şi anume maĭ. întîĭ limba în care se făcea serviciul divin, limba latină, pe care trebuia s'o cunoască orĭ-ce membru al ecclesieĭ; se învăţa apoĭ, firește, scrierea şi, în fine, cîntarea, care se executa în biserică tot latinește.

Aceste treĭ cerinţe de program şcolar le găsim exprimate în *Capitularele* luĭ Carol-Magnu.

Dar, pe-lîngă acestea, un viitor păstor de suflete, ce aspira la *regimen animarum*, trebuia să aibă și dibăcia de a mînui „cuvîntul“, care știe să țintească drept la centrele de rezort ale simțirii și hotărîrilor omenești, pentru cucerirea sufletelor.

Retorica și dialectica aveaŭ de scop înlesnirea prețioaseĭ abilități a cuvîntuluĭ. Împreună cu gramatica, ele formaŭ grupa studiilor numite *artes sermocinales*, *triviales* orĭ *rationales*.

Insă „a cuvînta“, ca să mișți și să convingĭ, nu înseamnă a spune vorbe goale, ci simboluri de realități. Deci retorica și dialectica trebuiaŭ hrănite și întărite cu sucul cunoștințelor reale, predate în *artes reales:* aritmetica, geometria, astronomia.

Cea din urmă împreună cu muzica staŭ în legătură strînsă cu elementele necesare ale culturiĭ clericale: studiul muziceĭ pentru cunoașterea și deprinderea cîntărilor săvîrșite în timpul serviciuluĭ divin în biserică; astronomia, pentru învățarea calcululuĭ, atît de complicat, al sărbătorilor mobile.

Primele treĭ obiecte de studiŭ: gramatica, dialectica, retorica, alcătuiaŭ la un loc *trivium* și se numiau *artes triviales*. Aritmetica, geometria, astronomia și muzica, formaŭ *quadrivium* și grupa de *artes reales*. Iar toate șapte împreună

compuneaŭ celebrul program de studiŭ al şcoalelor medievale : *septem artes liberales.*

Le găsim enumerate, de altfel, încă de pe timpul Romanilor, bunioară la Varon. Uniĭ scriitorĭ le schimbă doar ordinea. CASIODOR le înşiră astfel: 1 Gramatica, 2 Retorica, 3 Dialectica, 4 Aritmetica, 5 Muzica, 6 Geometria, 7 Astronomia.

Incă o notă caracteristică pentru concepţia Evuluĭ Mediu e înţelesul cuvîntuluĭ *liberales.*

Sîntem departe de concepţia antică a educaţieĭ „liberale“ a formăriĭ omuluĭ prin dezvoltarea generală, armonică. *Liberales* acum se iea într'un înţeles mărginit, strîmt şi pedant. Termenul se raportează acum la *liber,* carte; *artes liberales* sînt cele şapte discipline ale cărţiĭ! Spiritul acesta bucheresc ne indică, dela început, care va fi şi metoda de predare.

Spre a complecta programul de studiĭ, trebue să adăogim şi *teologia.* „Să adăogim“ e o expresie nu numaĭ nereverenţioasă, dar şi inesactă istoriceşte. „S'o punem în vîrf, d'asupra tuturor“ ar fi espresia justă. Evul Mediu îşĭ exprima ideia culturală a raportuluĭ erarhic dintre *septem artes* şi teologie printr'o imagine architectonică : şapte coloane susţinînd d'asupra ştiinţa supremă, „theologia“.

## VII.

Ar fi totuşi, o greşală de ne-am închipui că toată ştiinţa Evului Mediu se reducea exact la cît era simbolizată în imaginea celor şapte coloane, cu teologia de-asupra.

In Italia se dezvoltaseră centre de învăţătură, unde înfloriaŭ şi alte ramuri însemnate de cunoştinţe: jurisprudenţa la *Bolonia*, medicina la *Salerno*, în nordul Italiei, care stătuse în raporturi cu mişcarea culturii arabe. Aceste centre eraŭ tot aşa de celebre pentru ştiinţa lor specială, ca şi *Parisul* pentru filosofie şi teologie.

Trebuinţa sintetică a minţii omeneşti, manifestată în tendinţa de unificare a cunoştinţelor, era stînjinită de depărtarea centrelor specializate în cultivarea unei ştiinţe. Maĭ fie-care ramură principală a ştiinţei îşi avea capitala şi reşedinţa sa vestită în cîte un oraş deosebit din occident. Cine doria să cunoască maĭ multe ramuri de cunoştinţe, trebuia să alerge dela un centru cultural la altul. Aceasta se prezinta, de-o camdată, ca singurul mijloc de a le întruni în spirit. Astfel se dete naştere acelei mişcări curioase de studenţi, cari mergeaŭ în cete dela un oraş la altul, ca

să-şi întregească cercul cunoştinţelor, şi circulaŭ în Occidentul cult ca un curent luminos de ştiinţă, ducînd, dela o localitate la alta, impresia şi faima centrelor de învăţătură pe unde trecuseră.

Studenţimea ambulantă stabilia trăsătura de unire dintre şcolile înalte speciale din Europa, şi realiza şi purta în sufletul săŭ acea unitate ideală a ştiinţelor, pe care omul a căutat mereŭ s'o concretizeze într'un chip sau altul.

Azĭ numaĭ în Germania maĭ vedem ceva analog. Analogia este negreşit depărtată. Unitatea ştiinţelor perfect realizată în Universităţile germane carĭ adună într'un focar strălucit totalitatea razelor de lumină ale minţii omeneşti. Dar aceste raze, după geniile ce le reprezintă, strălucesc cu o splendoare deosebită la diferitele Universităţĭ, împrăştiate prin vechile capitale ale atîtor state ce alcătuesc marea împărăţie a Unităţiĭ germane, Spiritele, însetate de adevăr, dorind să pătrunză în adîncul naturiĭ lucrurilor prin cercetărĭ în toate direcţiile, aleargă dela o Universitate la alta, să privească lumea din punctul de vedere al atîtor celebrităţĭ ce ilustrează, maĭ în fie-care oraş însemnat, cîte-o facultate saŭ vre-o ramură de ştiinţă. După un semestru saŭ un an de audiere la o Universitate, mulţĭ din

studenţi îşi cer exmatricularea, şi se duc de se împrăştie, după interesul intelectual particular, fiecare la altă universitate, spre a'şi complecta pregătirea ştiinţifică specială.

In Evul-Mediu s'a mai încercat şi altă cale, spre a răspunde cerinţei de cunoştinţe universele. Învăţaţii, la rîndul lor, plecaŭ în escursii depărtate, cu bagajul lor de cunoştinţe, şi mergeaŭ să ofere şi în alte locuri ştiinţa lor specială. Pe lîngă studenţi ambulanţi, apar, pentru aceeaşi trebuinţă publică, profesori ambulanţi,

Centrele de cultură se prezentaŭ, din acest punct de vedere, ca niste mari piete ale inteligenţei, unde se întîlniaŭ, într'un comerţ ideal, spiritele remarcabile ale timpului, venite din toate părţile, spre a'şi spune productele activităţii lor mintale.

Dar negreşit, şi acest mijloc de unificare a cunoştinţelor într'un centru era imperfect. Studenţimea ambulantă, dăscălimea ambulantă constituiaŭ fazele de pregătire ale apariţiei unei noi instituţii şcolare, unei instituţii din cele mai însemnate ce onorează Evul-Mediu şi care a dat Europei moderne putinţa uriaşă a unei permanente creşteri de energie mintală, prin sporirea sistematică a ştiinţei.

Această instituție este Universitatea: în ea se adună statornic totalitatea forțelor intelectuale pentru cercetarea adevărului, în toate ramurile științei omenești.

## VIII.

„*Universitas*“ nu însemna la început, ca azi, noțiunea mai abstractă a totalității cunoștințelor omenești dobîndite, culese și date de o instituție destinată cercetării colective a adevărului, ci se raporta la convieţuirea la un loc a magistrilor și școlarilor, a maiștrilor și ucenicilor. Corporația universitară se compunea din clerici și din mireni; instituția era însă tot sub influența bisericei, servind în prima linie scopurile ei.

Cele mai vechi formații culturale numite „Universități“ au luat ființă în *Franța* și *Italia*, în *Spania* și *Anglia* și apoi în *Germania*. Universitatea din *Paris* se născu cea dintîi, pela sfîrșitul secolului 12-lea. Prin secolul 12—13-lea apăreau deja celebrele școli înalte, organizate în corporații de Universitate, în *Bolonia*, *Salerno*, *Oxford*, *Cambridge*.

Despre cele două din urmă HUBER [1]) observă:

1) v. A. HUBER, *Die Englischen Universitäten*, I, p. 57, ediția 1839, Cassel.

„Orĭ-care ar fi ideia ce s'ar lega de espresia Universitate, or-care ar fi îndatoririle ce s'ar pretinde uneĭ academiĭ saŭ şcolĭ înalte, de sigur, în or-ce caz, Oxford şi Cambridge—ceĭ doĭ ochĭ spiritualĭ aĭ regatuluĭ britanic, cum aŭ fost numite —aŭ cele maĭ întemeiate drepturĭ să fie numărate între cele maĭ vechĭ şi maĭ însemnate instituţiĭ de felul acesta. In Oxford găsim dela sfîrşitul secoluluĭ al 9-lea un organ al cultureĭ celeĭ maĭ înalte, după criteriul şi nevoia timpuluĭ; şi dela sfîrşitul secoluluĭ 11-lea acest institut şcolastic primi, fără îndoială, o aşa desvoltare, şi în privinţa organizaţieĭ corporative şi în a activităţiĭ ştiinţifice, încît îĭ revine în acelaş înţeles numele de universitate, ca şi celuĭ din Paris. Dar şi Cambridge, deşi aicĭ abia dela începutul sec. 12-lea se poate indica vre-o activitate scolastică oare-care, trecu dela începutul sec. 13-lea, lîngă sora eĭ maĭ mare, în rîndul Universităţilor".

Nu putem preciza totdeauna anume anul, cînd aŭ intrat în vieaţă cele maĭ vechĭ Universităţĭ, ca organe ale spiritului epoceĭ medievale. Incă un exemplu despre aceasta avem şi în universitatea din *Montpellier*. Şi dînsa a avut o dezvoltare liberă, spontană. Inainte de or-ce regulamentare civilă sau eclesiastică, funcţionaŭ regulat treĭ şcoale: de medicină saŭ *ars physica*, de drept şi de arte. *facultas artium*. După datele stabilite prin texte neîndoioase, vechimea lor se urcă cu siguranţă pînă la jumătatea sec. 12-lea. Şi s'au dezvoltat repede, sub înrîurirea mişcăriĭ de ideĭ şi

rebuinţe ce se încrucişaŭ într'un mediŭ amestecat din elemente etnice deosebite—galice, grece, romane—şi pe unde au trecut Vizigoţii şi Sarazinii, s'au întîlnit în afaceri comerciale Arabii şi negustorii din Lombardia, din Italia peninsulară ti din Orientul depărtat. „Prin Salerno şi Neapole ştiinţa greacă; prin Spania, Baleare şi medicii evreĭ, ştiinţa arabă, imbibată de Aristot, se oferiaŭ curiozităţilor“ [1]). Şi totuşi abia la sfîrşitul secoluluĭ 13-lea se consacră definitiv ca şcoală înaltă, recunoscută de autoritatea bisericească, prin bula papală din 1289.

Ne vine maĭ uşor să stabilim cronologia exactă a instituţiilor analoage create în Germania. Acestea aŭ fost înfiinţate, de o dată şi pe de-a'ntregul, după un plan şi o normă chibzuită de maĭ înainte, după modelul celor maĭ vechĭ din Franţa şi Italia, unde pînă în secolul 14-lea mergea lumea germană să-şĭ sature setea de ştiinţă înaltă.

La jumătatea secoluluĭ 14-lea se întemeiază prima Universitate germană la *Praga* (în 1348), în oraşul de reşedinţă al împăratuluĭ (din casa *Luxemburg*). A doa, care urmă curînd după Pra-

1) Université de Montpellier. *Livret de l'étudiant* (1902).

ga, fu universitatea din *Viena* (1465), întemeiată de casa de *Habsburg* [1]).

## VII.

Că termenul *universitas* nu era la început întrebuințat în înțeles de instituție scolară, ci numai în înțeles administrativ, pentru designarea corporației profesorilor și studenților,—*universi-*

1) Iată, afară de cele de mai sus, după vechimea datei lor de înființare, toate universitățile germane, chiar cele întemeiate mai tîrziu, după Evul Mediu. Cele închise în parantez sînt desființate.

| | |
|---|---|
| Heidelberg, 1385 | Wurzburg, 1582 |
| (Köln, 1388—1794) | Giessen, 1607 |
| (Erfurt, 1392—1816) | (Paderborn, 1614—1818) |
| Leipzig, 1409 | Strassburg 1621, reînoită 1872 |
| Rostock, 1419 | (Rinteln, 1621—1809) |
| Greifswald, 1456 | (Altdorf, 1622—1807) |
| Freiburg, 1457 | (Osnabrück, 1630—1633) |
| (Ingolstadt, 1472—1800) | (Bamberg, 1648—1803) |
| (Trier, 1473—1798) | (Duisburg, 1655—1818) |
| Tübingen, 1477 | Kiel, 1665 |
| (Wittenberg, 1502—1817) | Halle, 1694 |
| (Franckfurt a. O., 1506—1810) | Breslau, 1702 : reînoită 1811 |
| Marburg, 1527 | Göttingen, 1737 |
| Königsberg, 1544 | Erlangen, 1743 |
| (Döllingen, 1549—1803) | Münster, 1780 |
| Jena, 1558 | Berlin, 1809 |
| Braunsberg, 1568 | Bonn, 1818 |
| (Helmstädt 1576—1809) | München, 1826 |

(*Die Deutschen Universitäten*, W. LEXIS, profesor de științele de stat din Göttingen. Studiul introductiv „Wesen und geschichtliche Entwickelung der deutschen Universitäten de FR. PAULSEN. Vol. I, p. 111).

*tas magistrorum et scolarium*—care se bucura de anumite drepturi și privilegii, se vede și din faptul că instituția ca atare purta alt nume: *studium generale.* Și se numia astfel fiindcă școala aceasta înaltă era destinată pentru toată lumea creștină, și pentru clerici și pentru laici, fără deosebire de localitate și nație, și conferea titluri și diplome, cari de asemenea erau valabile în toate statele lumii creștine.

Se mai numia, de sigur, *studium generale* și din cauza coprinsului de cunoștințe enciclopedice pe cari le propunea, Se puteau învăța acolo toate felurile de cunoștințe, și de toate gradele. Nu se puneau condiții riguroase de admitere. Cine poseda deja cunoștințele prealabile pregătitoare, putea să urmeze studiile mai înalte; dacă nu știa însă nici măcar latinește, tot era primit și încredințat, atunci, unei secțiuni inferioare, unei școale începătoare—*paedagogium*—alipite pe lîngă universitate și destinate a da instrucția necesară celor nepregătiți.

Se găsiau astfel în corporația universitară membri de toate vîrstele: băețani, tineri, vîrstnici, bătrîni. Și trăiau la un loc, în case zidite pe lîngă școală, cum stau într'o mînăstire călugării în chiliile lor, pe lîngă o biserică. Numele clădirilor—*collegia*—a rămas pînă azi întrebuințat la

Universităţile engleze, Oxford şi Cambridge, cari, de altminteri, dintre toate universităţile Europei, au păstrat mai mult tipul vechiŭ de organizare şi funcţiune al celor din Evul mediu: profesorii şi studenţii locuiesc împreună, în *colleges* şi *halls*, într'o comunitate călugărească.

Toţi membrii corporaţiei universitare vorbiaŭ între ei numai latineşte. Altă limbă era interzisă. Prelegerile, firesţe, nu se ţineaŭ, de asemenea, decît tot în limba latină.

## IX.

Dintre facultăţi, *facultas artium* se considera ca treapta şi faza primă, prin care trebuiaŭ să treacă toţi, spre a păşi mai departe la facultăţile speciale de teologie, medicină, drept, considerate ca superioare. *Facultas artium* se numia astfel, fiind-că în ea se învăţaŭ cele *septem artes liberales*, şi făcea prin urmare, în adevăr, serviciul cursului de cultură generală, alcătuia *studium generale* în înţeles restrîns.

Din organizaţia universităţii moderne, după concepţia noastră, *facultas artium* corespunde cu facultăţile de litere, filosofie şi ştiinţe, la un loc, saŭ cu cea-ce numesc Germanii *philosophische Facultät*, care de asemenea coprinde în sine cele doă facultăţi ale noastre de litere şi ştiinţe.

Ca să aruncăm o privire mai de aproape, deşi repede, asupra mecanismului învăţământului superior în universitatea medievală, vom alege, negreşit, pentru cercetare facultatea artelor, care ne interesează mai direct.

Se distingeau două grade de studii, ducînd fiecare, în urma unui examen final, la un titlu. Primul grad se absolvea, de regulă, cel mult după doi ani de studii făcute mai ales asupra logicei, cu ştiinţele ei auxiliare din *trivium*, şi asupra fizicei, în înţeles mai larg, coprinzînd ştiinţele naturale, psihologia şi metafizica. Titlul conferit, la încheierea acestor studii de universitate, era *baccalarius*.

Al doilea grad consta în studii mai aprofundate, în mai mulţi ani, de fizică şi auxiliarele ei, de matematică, astronomie, etică şi politică. După examen se da titlul de *magister artium*, şi se deschidea calea la *magisterium*, care se exercita, la început, timp de doi ani chiar în universitate, în cursul inferior pregătitor de bacalaureaţi. *Biennium complere* era chiar o îndatorire formală, la care se lega candidatul prin jurămîntul depus în momentul promoţiei lui la gradul de *magister*.

Deci în decursul şederii sale în corporaţia universitară, un membru trecea prin trei faze: *scolaris*, *baccalarius* şi *magister*, corespunzînd per-

fect celor treĭ trepte ale meseriaşuluĭ în breaslă: ucenic, calfă şi maistru [1]).

In timpul cît ţinea bieniul, magistrul îşĭ urma adesea studiile inferioare în facultatea de teologie sau în altă facultate. Era student şi profesor de universitate, în acelaş timp!

## X.

Nu trebuie să ne mirăm de acest fenomen didactic, deşi pare extraordinar. Impresia de extraordinar, ba încă de imposibilitate, vine din împrejurarea că îl punem în cadrul ideilor noastre actuale de student şi profesor. Dacă privim însă modul cum se da învăţămîntul în Evul mediu, înţelegem cum alcătuirea şi funcţiunea luĭ îngăduia această ciudată aplicare a maximeĭ *docendo discimus* şi acest fel de învăţămînt mutual la universitate.

Profesorul de Universitate nu'şĭ da mare osteneală să pară original nicĭ în fond, nicĭ măcar în metodă. Străduinţa luĭ nu era nicĭ să spună lucrurĭ noĭ, resultatul cercetărilor sale propriĭ, în domeniul fizicieĭ, matematicĭĭ, eticĭĭ, politicieĭ, dreptuluĭ, medicineĭ, şi încă maĭ puţin în domeniul

1) *Die Deutschen Universitäten*, op. cit., pag. 17,

teologiei. Parcă pentru teologie ne-ar fi mai ușor să admitem atitudinea modestă a magistrului, a cărui misiune este să spună doctrina exactă din isvorul divin al cărților sfinte și din interpretările consacrate ale sfinților părinți și ale sinoadelor. Din toate ramurile studiilor universitare, teologia ne poate servi și azi de pildă vie a modului cum se învăța știința în Evul mediu.

Cu aceeași sfințenie și evlavie și supunere spirituală, ce arată teologul în fața autorității textului scripturii, se pleca în genere profesorul universitar medieval în fața autorității vr'unui autor antic, care reprezenta știința lui specială. Medicul se închina în numele lui HIPOCRATE și GALEN, filosoful, adică magistrul facultății artistice, în numele lui ARISTOT, ca și juristul în numele colecțiilor de legi romane ori ecleziastice, și întocmai ca și teologul în numele bibliei și canoanelor.

In *facultas artium*, scrierile lui ARISTOT formau temelia învățământului filosofic, alăturea cu operele lui EUCLID și PTOLOMEU, pentru matematici, cosmografie și fizică. In realitate, pentru filosofie, adevăratul dascăl al Evului-mediu era ARISTOT; de aceea îi și ziceau scurt *philosophus*, cînd vorbiau de el, fără să-l mai numească. Astfel, la o școală, elevii vorbind de profesorii lor, spun adesea, în loc de nume proprii, numele

ştiinţelor representate de fie-care profesor: matematica sau matematicul, grecul sau greceasca etc.

Magistrul era în fond elevul servil al marelui şi adevăratului magistru, al lui ARISTOT. Treaba lui se reducea doar la atît: să iea cartea „magistrului", s'o înveţe şi s'o spună în tocmaĭ pe din afară; sau, maĭ bine, s'o citească celor ce vor să înveţe şi eĭ, ca dînsul, filosofia şi tot ce-a scris „filosotul". A ţine curs, a face lecţie era tot una cu a ceti—*legere*: de unde „prelegere" termen favorit şi azĭ pentru lecţiĭ universitare.

A ceti însă o carte cunoscută şi prea cunoscută şi a repeta explicările obişnuite la anumite pasagiĭ, nu era, firesce, deloc o sarcină grea pentru nimenĭ din cîţĭ dobîndiseră titlul de magistri.

Ceva maĭ mult. Nu se simţia nevoia unei specializărĭ. De ce ar fi maĭ greŭ de predat în chipul acesta, adică de a ceti altora, logica decît fizica, bunioară? De aceea materiile de predat se împărţiaŭ prin tragere la sorţi între toţi *magistri legentes* aĭ facultăţiĭ [1]).

## XI:

Doŭ părţi importante se disting în metodologia predărĭ: *lectio* şi *disputatio*.

In *lectio* se citea şi se comenta textul. Şcolariĭ

1) PAULSEN, op. cit. I, p. 32.

aveaŭ cărţile înainte, deschise, spre a urmări lectura şi a nota interpretările. Se cunoaşte un vers mnemotechnic, conţinînd metodica întrebuinţată mai ales în predarea dreptului.

*Praemito, scindo, summo, casumque fingo,*
*Perlego, do causas, connoto, objicio.*

Formula coprindea punctele de orientare în procedarea lecţiei:

1) *Praemito*: introducere, pregătire asupra părţii de explicat.

2) *Scindo:* diviziunea în părţi.

3) *Summo*: înţelesul sumar al capitolului de explicat.

4) *Casumque fingo*: presentarea unui cas concret, unui exemplu.

5) *Perlego*: după toate aceste preambule, se citea şi comenta.

6) *Do causas:* argumentele, pentru cari se oprea la cutare ori cutare înţeles.

7) *Connoto:* note explicătoare, detalii.

8) *Objicio*: obiecţiile, discuţiile, controversele.

## XII.

Partea cea mai plină de viaţă a cursului era *objicio*, ce sta în legătură cu *disputatio.*

Odată pe săptămînă se adunaŭ, în sala cea mare, şcolarii cu bacalaureaţii şi magiştrii, în

mare ținută, pentru *disputatio*. Un magistru, care prezida desbaterile ținea o conferință, apoi punea teze. Ceilalți magistri le discutaŭ, pe rînd, cu argumente pe carĭ bacalaureații le analizaŭ, reducîndu-le la forme silogistice, și căutaŭ să le combată și să susțină tezele. Școlariĭ numaĭ asistaŭ și ascultaŭ. Cîte-odată se organizaŭ însă și discuțiĭ, la carĭ luaŭ parte și școlariĭ, sub președința și conducerea unuĭ magistru sau bacalaureat [1]).

Se da, în genere, mare însemnătate acestor ecserciții, și pe drept cuvînt. Cu puțină știință, bine asimilată și stăpînită, spiritul ajunsese prin exercițiŭ la o ascuțime de pătrundere în adevăr uimitoare. Și memoria și perspicacitatea cîștigaŭ colosal în aceste manevre intelectuale, carĭ cereaŭ ca disputanții să aibă gata, la îndemînă, în minte, faptele, cunoștințele, adevărurile ce-ĭ serveaŭ în argumentare, și să poată urmări și descoase pe-loc, atunci, immediat, lanțul de considerații și raționamente ale adversarilor. Nu îți lăsa timp să ieĭ note, să deschiziĭ cărți, să consulți bibliotecile. Cît aveaĭ și cum aveaĭ în minte momentan, atît puteaĭ să întrebuințezĭ ca armă de apărare și de luptă.

1) *Die Deutschen universitäten* loc. cit.

Onoarea și reputația ce înconjurau isbînda acestor dueluri spirituale, răspîndeau împrejurul lor o atmosferă de respect și admirație, pe care știau s-o mențină și pe cale administrativă obligatoare. Lipsa unui magistru dela discuții era aspru pedepsită. Ca să obțină dreptul la un titlu, trebuea candidatul să fi luat parte la un număr hotărît de discuții.

In arena încălzitoare și întăritoare a discuțiilor săptămînale la universitate, au crescut așa de prodigios forțele mintale ale unui DUNS SCOTUS, acel *doctor subtilis*, care era în stare să asculte, fără să iea note, 200 de argumente, pe rînd, ale adversarilor, și pe toate să le repete, să le rezume, să le reducă la figuri silogistice, să le desfacă și să le spulbere, cu o agerime amețitoare de scamator intelectual.

Astă-zi, tinerimea universitară are puține ocazii, ba la noi nu are mai de-loc, să se exercite în astfel de mișcări atletice ale gimnasticei mintale. In universitățile germane s'a păstrat doar tradiția unei discuții solemne, cu ocazia promotiei la gradul de *doctor*. Dar totul se reduce la o simplă formalitate. La sfîrșitul lucrării pentru obținerea titlului de doctor, candidatul formulează cîteva *teze*, în contra cărora se înscriu opo-

nenții ce vin, în ședință publică, în fața rectorului îmbrăcat în mare ținută, și opun argumente pentru respingerea lor. Candidatul răspunde și înlătură obiecțiile oponenților ; aceștia se declară mulțumiți, luminați și convinși. Și atîta tot.

Rar se întîmplă și surprize : vr'un oponent neprevăzut din public, o discuție cu alurele unei lupte adevărate. De ordinar, se cam știu, mai dinainte, argumentele candidatului și ale adversarilor lui. Sînt dueluri fără gloanțe, numai cu iarbă, pentru sgomot și pentru teatru. Publicul servește numai ca decor scenic candidatului ce iese totdeauna biruitor și *dignus est* pentru onoarea supremă conferită de universitate. Meritele lui reale aŭ fost, de altfel, stabilite de mai înainte pe alte căi și prin alte mijloace, mai conforme cu noul scop ce'și pune azi înainte activitatea universitară.

Totuși, e de regretat că alcătuirea învățămîntului înalt nu dă ocazii mai serioase spiritului studenților să se fortifice în discuții contradictorii bine organizate.

E mai de regretat aceasta la noi, unde disciplina discuțiilor obiective, susținute de argumente și hrănite cu fapte, lipsite de preocupări streine, de elemente emoționale, de considerații subiective și de personalități turburătoare, nu e a-

jutată măcar de reminescența searbădă a unor tradiții învechite, ajunse la un rece formalism de ocazie, ca în Germania.

Singura instituție universitară, ce pare menită, prin modul ei de organizare și de funcțiune, a repara în parte acest mare ne-ajuns, credem că e *Seminarul pedagogic*, unde studenții, ca practicanți, sînt obligați a lua parte activă la discutarea lecțiilor de probă, făcute de colegii lor la clasa școalei de aplicație alipită de *Seminar*.

PAULSEN, în articolul său citat mai sus: *Das Wesen und geschichtliche Entwickelung der deutschen Universitäten* [1]), observînd scăderea obiceiului discuțiilor în universitatea germană, găsește două cauze principale acestui fenomen: 1) faptul că a încetat traiul în comun între profesori și studenți, și 2) că nu mai există azi, ca în Evul-Mediu, un cod nediscutabil de adevăruri crezute ca neclintite, la cari să se raporteze disputanții, pentru sprijinul argumentării lor și, la nevoie, pentru tranșarea definitivă a discuției.

Nu văz pentru-ce ar împedica încetarea acestor două cauze re-organizarea discuțiilor pe baze noi, moderne.

Nu văz pentru-ce conviețuirea ar fi indispen-

1) Publicat în *Deutschen Universitäten* a lui LEXIS, vol. I, p. 20.

sabilă pentru o regulată întîlnire săptămînală destinată discuțiilor sistematice.

Nu văz, asemenea, pentru ce numaĭ *contra principia negantem non est disputandum*, după norma Evului-Mediŭ; și nu s'ar pune, la urma urmeĭ, în locul principiilor discutabile, faptele de observație și de esperiență, ca ultim criteriŭ sigur, ca adevăratul cod de orientare în discuție. Și atunci universitatea și-ar putea reface sistemul său de întărire sufletească prin discuție științifică în activitatea celor maĭ multe Seminariĭ înființate saŭ prevăzute ca posibile, prin lege, pelîngă diferitele științe ale facultăților.

Dar admițînd că a doa condiție, arătată de PAULSEN, ar fi negreșit o cauză de înlesnire și de propășire în arta de a discuta, observ că, în special *Seminarul pedagogic*, călăuzit de anumite principiĭ hotărîte în materie de educație, instrucție și vieață școlară, indeplinește destul de bine și cerința codului normativ, care servește de linie „de reper“ și de sprijin în discuție.

## XIII.

Mijlocul memorizării prin regule puse în versurĭ latinești, de care se serviaŭ magistri ca să'și aducă aminte punctele de vedere în predarea lecțieĭ, era întrebuințat pe o scară întinsă în învățămînt.

Ca să se țină minte, bunioară, regulele gramaticale, se recurgea la versuri latinești. Toată declinația I, cu cazurile ei, o găsim astfel în versurile :

*Rectis as, es, a tibi dat declinatio prima.*
*Atque per am propria quaedam pronuntur Hebraea.*
*Dans ae diphthongum genitivus atque dativus,*
*Am servat quartus ; tamen au aut eu reperimus*
*Cum rectus fit in as vel in es cum dat a Graecus.*
*Quintus in a dabitur, post es tamen e reperitur,*
*A sexto ; tamen es quandam per e dare debes..*

Acestea, și altele ca ele, se găsiau în celebrele manuale *(manuale scolarium)* elaborate în timpul Evului-mediu pentru uzul școlarilor, adică al studenților. Una din cele mai vestite cărți didactice sînt *Doctrinalele* lui ALEXANDER DE VILLA DEI, pentru gramatică. In *Doctrinale* găsim împărțirea obicinuită a gramaticei în morfologie, sintaxă și prosodie, admisă și azi. Impărțirea e datorită autorilor medievali, ceea-ce însemnează că scolasticismul lor pedant n'a rămas fără nici-un folos pentru știință. Ba încă, în ce privește erudiția gramaticală, mai ales în partea ei filosofică, filologii moderni rămîn uimiți de admirare, față de perspicacitatea spiritului rafinat în distincții ingenioase, dovedită la autorii se-

colului 13-lea și 14-lea. Sintaxa lor e cu deosebire objectul admirației gramaticilor moderni.

Iată un obiect de studiŭ, care a ieșit în întregime din inteligența Evului-mediŭ, și care și-a găsit și și-a păstrat locul în programele școlare moderne, cu toate lovirile și urgiile scriitorilor din timpul Renașterii. Deci valoarea Evului mediŭ, în o privință, nu se poate identifica așa de repede și ușor, cu imaginea obișnuită a unei pauze de noapte, în mersul culturii moderne.

Asupra acestei chestii ne vom opri mai mult în prelegerea viitoare.

---

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

## Prelegerea IV.

### VALOAREA CULTURIĬ MEDIEVALE.

I. Universitatea, a treia putere culturală a Evuluĭ Mediŭ, alăturea cu papalitatea și imperiul. Evul-Mediŭ considerat ca o epocă de întunerec. Limba luĭ «barbară», fiindcă se deosebia de latineasca clasică.

II. Ce va să zică o limbă «barbară» ? Latineasca medievală, un instrument de expresie adaptat trebuințelor sufletești ale timpuluĭ.

III. Atitudinea naivă față de limbele străine. Esplicarea eĭ psihologică. Evoluția și viața limbajuluĭ : adaptarea.

IV. Limba Evuluĭ-Mediŭ în exprimarea stărilor sufletești emoționale. Lirica religioasă.

V. După-ce se judecă valoarea culturală a uneĭ epoce istorice ? Criteriul subiectiv-egoist și cel obiectiv-impersonal. Obiecțiĭ împotriva părerieĭ obiectiv-immanente a luĭ PAULSEN. Menținerea criteriuluĭ : folosul durabil pentru epocele ulterioare.

VI. Doŭ criterii în măsurarea valorilor culturale. Știința și puterea. Izvorul lor deosebit. Direcțiile didactice deosebite, după-cum își pun ca țintă înmulțirea cunoștințelor sau dezvoltarea forțelor psihice.

VII. Ce căutăm ca folos rămas dela Evul-Mediu ? Cunoștințe ? Forțe și deprinderi sufletești ?

VIII. Școlĭ pregătitoare, de deprinderi și aptitudinĭ, cu

rezultate apreţiabile mai tîrziŭ, nu chiar în timpul durateĭ exerciţiilor.

IX. Evul-Mediu, o şcoală pregătitoare a talentuluĭ, a puterilor psihice. Exerciţiĭ multe cu puţin material ştiinţific. Virtuozitatea mintală a unuĭ DUNS SCOTUS şi THOMAS AQUINAS.

X. Reducerea multiplicităţiĭ fenomenilor la o cauză unică—şi teologia.

XI. Desvoltarea simţuluĭ psihologic—şi analiza conştiinţei cerută de morala creştină.

XII. Viaţa sufletească a mulţimiĭ—şi mişcarea literară artistică, deosebită şi în afară de cea oficială.

## I.

Universitatea, fala Evuluĭ-Mediŭ, se considera ca a treia forţă culturală, alăturea cu imperiul şi papalitatea. Se şi zicea: Italia are pe papa, Germania pe împăratul. Parisul—studiul. Parisul avea pe atunci Universitatea cea mai înfloritoare, reprezentînd filosofia şi teologia.

O epocă istorică, din care a eşit o instituţie de aşa însemnată valoare pentru mersul civilizaţieĭ, merită să obţină o notă bună, fără indulgenţă, din partea istoriculuĭ judicios şi imparţial.

Totuşi, sub înrîurirea scriitorilor din timpul Renaşterii, adesea, cînd se vorbeşte de Evul Mediŭ, spiritul parcă vede înainte un tablou întunecos, haotic, de stagnaţiune şi întuneric, de in-

trerupere în mersul propășirii omenești, ca o noapte de popas și de rătăcire.

Cel dintîiŭ lucru de care a rîs clasicul spirit al antichității revenit pe lume, ca un strigoĭ pretențios și sarcastic, în Renaștere, a fost limba de care se servia Evul-Mediŭ, o limbă latinească proprie și particulară a luĭ. Scriitoriĭ maĭ noĭ, cu simț istoric maĭ desvoltat și maĭ just, aprețiind împrejurările vieții, coborîndu-se cu mintea în complicațiile reale ale epoceĭ, caută cu drept cuvînt să explice ciudățeniile eĭ isbitoare și să ridice de pe Evul-Mediŭ norul de blam și de injuriĭ ce s'a aruncat peste el, împedicînd privirea liberă a meritelor luĭ.

Negreșit, limba latinească a Evuluĭ mediŭ se deosebește de latineasca luĭ CICERO orĭ TACIT. Și în vocabular și în sintaxă presintă particularități, ce nu se găsesc în limba literară a autorilor clasicĭ. Humaniștiĭ Renașterii, văzînd cuvintele și construcțiile neobișnuite latinești ale scriitorilor dinnaintea lor, eĭ, carĭ își puneaŭ toată mîndria și gloria în reînviarea stiluluĭ ciceronian, nu'și puteaŭ stăpîni desgustul, disprețul, revolta, indignarea. Aci rîdeaŭ de eĭ, și îĭ batjocureaŭ, aci se supăraŭ și tunaŭ în contra lor, căutînd să-ĭ desființeze, ca pe o rușine a nea-

mului omenesc, o parodie şi o profanare adusă idealului înalt al clasicităţii pure. Epitetul cu care îi înfierau de obiceiu, era acela de barbari. Limba lor, în special, nu era cunoscută decît ca barbara limbă a Evului mediu.

## II.

Dece barbară? se întreabă cu drept cuvînt PAULSEN [1]), unul din scriitorii moderni, cari aŭ contribuit a face să se privească Evul-Mediŭ sub o lumină maĭ puţin nefavorabilă şi maĭ justă. Ce va să zică „barbar“ ? In special, cînd se poate atribui denumirea de „barbară“ uneĭ limbĭ ? Oare totdauna atunci cînd nu este identică cu limba latină clasică ? Dăr atunci toate limbile neolatine ar fi barbare.

„Barbară“ ar fi maĭ degrabă o limbă atunci, poate, cînd funcţionează ca instrument impropriŭ, imperfect, stîngaciŭ pentru exprimarea gîndiriĭ : cînd merge alăturea cu intenţia, pe care voeşte s'o arate ; cînd nu e adaptată la scopul general al limbajului.

Se aplică aceasta la limba Evului mediŭ ? La care anume ? Căci în prima parte a aceleĭ epoce,

1) *Geschichte des gelehrten Unterrichts*, p. 22 sq. Ed. 1885.

s'a scris și întrebuințat, ca și în timpul lui CICERON o latinească aleasă, literară, clasică. Așa ALCUIN în școalele palatine. Avem atunci prima fază de scolasticitate, de disciplinare a Evului mediŭ în școala de imitare a formeĭ antice.

Maĭ tîrziŭ, cînd a crescut experiența lui proprie, cînd a început a elabora gîndiriĭ propriĭ, cînd ideile și cunoștințele, ce nu se găsiau exprimate în literatura antică, s'aŭ înmulțit, atunci s'aŭ căutat, negreșit, forme noĭ, propriĭ, de exprimare pentru ideĭ noĭ. La trebuințe și împrejurăriĭ noĭ intelectuale, a fost firesc să se desvolte un limbaj noŭ, un instrument de manifestare potrivit cu starea sufletească schimbată. Aceasta e chiar un principiŭ al evoluțieĭ, în genere: a-daptarea; e deci și un principiŭ de viață al limbiĭ: adaptarea eĭ la noĭ trebuințe spirituale.

Dacă TACIT or CICERON ar fi trăit în Evul mediu și s'ar fi adunat cu școlariĭ, bacalaureații și magiștriĭ la mesele comune ale colegiuluĭ internat de pelîngă universitate și ar fi căutat să'și comunice întîmplările, preocupările, experiențele, dorințele, păsurile, bucuriile ce nu se potriviaŭ nicĭ cu ale oamenilor antichității, nicĭ cu ale celor din timpul Renașterii, desigur că ar fi recurs la un limbaj particular, deosebit, ca să'și destăinuiască un fond sufletesc ce nu'și găsia formu-

larea adequată în limbajul scriitorilor clasici.

Cînd se strîngeaŭ în marea sală a universităţii, odată pe săptămînă, studenţii şi profesorii în şedinţă solemnă destinată discuţiei publice, şi se aprindeaŭ la vorbă, la luptă dialectică de argumente, cu subtile distincţii logice, de unde eraŭ să caute termeni clasici pentru noile idei şi nuanţe de gîndire, pe cari anticii nu le avuseseră şi deci nu simţiseră nevoia să le fixeze în cuvinte?

Mintea lor se mişca jenată în formele rămase prea înguste, ale limbei clasice. Crescuse în o direcţie nouă, neprevăzută; şi trebuia or să'şi ciuntească organul intelectual dezvoltat, ca să încapă în învelişul vechiŭ, or să lărgească învelişul ca să acopere toată substanţa sufletească revărsată. Evul mediŭ a preferit soluţia din urmă, ca or-ce fiinţă normală în tendinţa ei biologică de adaptare la mediu.

Pentru idei noi, a format cuvinte corespunzătoare: *substantia*, *essentia*, *existentia*, *quantitas*, *qualitas*, *identitas*, *quiditas*, *hecceitas*. Din ele, unele ni se par aşa de indispensabile, încît „*existenţa*“ lor parcă ar face parte „*esenţială*“ din „*substanţa*“ limbei ştiinţifice şi filosofice. Termenii „calitate“, „cantitate“, „identitate“ ni se par aşa de necesari, încît nici nu ştim ce am face fără ei: ba chiar ni se pare ciudat că anticii nu

s'aŭ servit de eĭ. E un semn de sănătoasă vigoare mintală creaţia lor.

## III.

Şi de aceasta au rîs humaniştiĭ! E desigur o copilărie să rîzĭ de vorba şi de portul cui-va, întru cît nu depăşeşte marginile buneĭ cuviinţe. Numaĭ copiiĭ şi naivitatea populară incultă fac haz şi nu maĭ pot de rîs, cînd aud pe cineva pocind vorbele cunoscute saŭ întrebuinţînd altele din vr'un dialect. Pentru mintea neformată, vorba şi ideia sau lucrul la care se rapoartă, sînt aproape identice: se contopesc într'o unitate indisolubilă. Uneĭ servitoare germane i se părea foarte caraghioz că *Tisch* se zice în romîneşte *masă*! Repeta mereŭ cuvîntul *masă*, esclamînd în hohote: Nein, ah! gott! Nein! A schimba numele unuĭ lucru, a-ĭ zice altfel decum se obişnueşte, face impresia aproape a uneĭ alterărĭ aduse coprinsuluĭ constitutiv; ca şi cum l'aĭ transforma în altceva şi totuşĭ aĭ pretinde că e acelaş lucru.

Atitudinea Renaşterii n'a fost, în astă privinţă, deloc serioasă: i-a lipsit simţul istoric. Asta nu ne miră. Nicĭ secolul XVIII nu se lămurise încă asupra naturei fenomenelor de etno-

psihologie. Nu se credea oare pînă în secolul trecut, că limba, religia, statul, erau formaţii voluntare, intenţionate, ale oamenilor, nişte producte ieşite din raţiune, din premeditare, din convenţie omenească? De unde era să înţeleagă Renaşterea că limbajul, prin natura lui, e supus evoluţiei, dezvoltării, că în schimbare şi adaptare stă condiţia lui de viaţă, şi că, prin urmare, limbajul Evului Mediu a dat probe de vitalitate, cînd, prin îndelungata lui aplicare la obiectele şi împrejurările obişnuite, s'a modificat corespunzător, întocmai ca un organism viu, care îşi modifică firea şi însuşirile ca să corespunză unor condiţii noi ale mediului în prefacere? Fără astă readaptare de corespondenţă continuă, între lumea subiectivă şi lumea din afară, avem, ca urmare inevitabilă, moartea.

## IV.

Şi cît era de vie latineasca medievală, se vede şi din efectul emoţional ce putea produce, la ocazii. Nu servia numai ca instrument de mînuit cu dibăcie în serviciul inteligenţii, nu ştia să oglindească numai mişcările de idei şi nuanţele fine ale gîndirii, nu era numai limba filosofilor şi a ştiinţei. Putea să pătrunză şi mai adînc în su-

flet, să atingă coardele simţirii, să emoţioneze. Ce mijloc întrebuinţa mai ales biserica, spre a sgudui şi înfiora conştiinţele şi a le pleca smerite înaintea măreţiei tainice a divinităţii? In ce limbă se ruga omul luĭ D-zeŭ, şi îşi destăinuia păsurile adînci ale inimeĭ luĭ îngrijorate şi abătute? Poezia religioasă, ce se revarsă ca o vrajă asupra spiritului în minutele de reculegere evlavioasă a slujbeĭ divine, cîntecele de carĭ răsunaŭ bolţile înalte ale catedralelor—în ce limbă eraŭ turnate? Aceĭ impozant *Dies irae*, de care mai tîrziŭ s'a servit GÖTHE cu atita instinct artistic, spre a scoate efecte dramatice de cea mai covîrşitoare forţă, în *Faust*, cite generaţii de creştinĭ n'a înfiorat, pînă să vedem pe sărmana Gretchen, sfărîmată de desnădejde, îngenunchind în biserică, sub apăsarea accentelor luĭ solemne? Şi, din tot repertorul liric tradiţional al studenţimii europene, ce cîntec atinge mai sigur şi mai repede rezortul sentimentalismuluĭ, ca vechiul şi vestitul imn de veselie macabră, ce s'aude şi azĭ întonîndu-se în adunările sgomotoase ale tinerimiĭ germane:

*Gaudeamus igitur, juvenes dum sumus;*
*Post jucundam juventutem,*
*Post molestam senectutem,*
*Nos habebit humus!*

## V.

Nu'mĭ propun să scriŭ apologia Evuluĭ-Mediŭ, nicĭ să desvelesc spiritul de parţialitate al istoricilor ce l'aŭ caricaturat în descrierea şi judecarea luĭ, dela Renaştere încoace. Dar, fiind vorba de valoarea culturală a uneĭ epocĭ, nu mă pot opri de a observa: după ce criteriŭ se judecă îndefinitiv meritul uneĭ faze istorice a omenirĭĭ? După cît ne-a rămas dela ea, ca să ne folosim în faza actuală, ca element al vieţiĭ de azĭ? După cum şi-a îndeplinit ea, în vremea eĭ, menirea faţă cu împrejurările date, şi s'a folosit pentru ea de esperienţa proprie, de ideile şi de formele instituţiilor eĭ?

Dar care e acum valoarea anilor copilărieĭ noastre depărtate, faţă cu maturitatea stăpînită de alte gînduri şi grijĭ, călăuzită de alte vederĭ despre lume şi vieaţă?

Nu e oţioasă cercetarea provocată de îndoiala despre ireductibila însemnătate a fazelor vitale, ce alcătuesc, în succesiunea lor nerăsturnabilă şi fatală, şirul ne-întrerupt al dezvoltăriĭ fireştĭ? Dela starea embrionară pînă la eflorescenţa roditoare, ce fază se poate elimina ca superfluă în seria desfăşurărilor biologice? De care ne putem scuti?

Punînd însă astfel chestiunea s'ar părea, poate, că recurgem la un argument capabil să șteargă orce diferență de valoare relativă, și să desființeze or-ce ierarhie de merit cultural deosebit între epocele istorice.

Aproape aceiași obiecție s'ar putea aduce și părerii lui PAULSEN: „Menirea istoriei este de a înțelege trecutul din aceea ce era el pentru el.“ „E nedrept să măsurăm valoarea îndeletnicirilor științifice numai după cît a păstrat din ele o epocă ulterioară și după cît am putea să ne însușim acum noi din ele“.

E de sigur o nebunie—„*töricht*“—a pretinde „ca un om să trăiască numai pentru altul și o epocă numai pentru viitor“.[1])

Dar aceasta nici n'o pretinde nimeni.

Se constată numai că unii oameni trăiesc numai pentru ei, că odată cu moartea lor dispare din viață or-ce urme de existența lor; pecînd alții aŭ un principiŭ de vitalitate mai larg și mai coprinzător, existența lor se leagă de soarta mulțimii și radiază înprejur, pînă departe, din forța ei biologică, fericirea. Nu doar că aceștia trăiesc numai pentru alții; ci, trăind pentru ei, trăiesc pentru alții, și vice-versa, trăind pentru

1) Op. cit., ediția 1895, pag. 20. 21.

alții, trăiesc pentru ei; așa de armonic este organizată condiția lor de viață în legătură cu condiția de viață a societății omenești.

Și tot așa pentru epocele istorice. Se constată că scăpărările culturale, ieșite din străduințele uneia din ele către progres, se întind mai departe în viitor, ca fășii de lumină ce leagă între ele veacurile în o dezvoltare îndelungată. Nu doar că intenționat un secol își pune în minte să lucreze pentru viitor. Lucrează pentru el, desigur, mai întîi de toate: pentru înlesnirea vieții și îmbunătățirea traiului, pentru lărgirea orizontului mintal, pentru adîncirea izvoarelor firești de fericire. Dar din strădania lui a rezultat, într'un grad mai mare sau mai mic, și pentru viitorime un principiu de înlesnire a vieții, de lărgire a orizontului mintal, de adîncire a izvoarelor de fericire. Și, după gradul acelui rezultat pentru viitor, se măsoară și meritul istoric al epocei, în scara valorilor relative.

Și deci se poate menține, fără aparență de absurditate, întrebarea: ce a rămas din Evul-Mediu, ca rezultat folositor pentru noi, cei de azi?

## VI.

Cînd voim să măsurăm valoarea culturală a unuĭ om, în doă moduri putem proceda : saŭ cercetăm cît ştie, saŭ cît poate.

A şti nu e tot-d'auna a putea. *Savoir c'est pouvoir* al pozitivismului se aplică sigur maĭ degrabă omenirii, luate în întregime şi în abstract, decît unuĭ individ. Şi nicĭ chiar numaĭ-decît omenirii dintr'o epocă anumită. Pentru-ca ştiinţa să devină forţă, maĭ trebuiesc îndeplinite multe condiţiĭ. Cu principiile din maxime şi aforisme se întîmplă ca şi cu proverbele : nu oglindesc adevărul în totalitatea luĭ, ci numaĭ în parte. Şi se găsesc maĭ totdeauna alte maxime şi proverbe, carĭ reprezintă altă latură deosebită, une-orĭ opusă, a realităţiĭ.

Nu rare orĭ puterea e lipsită de esperienţă : şi de cîte-orĭ esperienţa nu vine cînd puterea se duce ? Zicătoarea franceză : *Si jeunesse savait, si vieillesse pouvait !* nu e potrivită numaĭ indivizilor, ci şi epocelor istorice.

Incontestabil, aceste doă însuşirĭ, a şti şi a putea, se condiţionează, saŭ maĭ just se intensifică una pe alta. Putem cu atît maĭ mult, de ordinar, cu cît ştim maĭ multe ; şi, de asemenea, ştim maĭ multe, cu cît puterea noastră de price-

pere şi de muncă este mai mare. Dar ceea-ce ne face să le despărţim în criterii deosebite, este că, or-cît de întinse ar fi cunoştinţele, aŭ alt isvor şi altă condiţie decît puterea: se datoreză esperienţei, sînt de origine empirică, pecînd puterea decurge mai obişnuit din organizaţie, e condiţionată de factorul înnăscut.

Mărginind aci înţelesul cuvîntului putere, ca dispoziţie funcţională, la inteligenţă, una din „facultăţile“ sufletului, deosebim uşor în deobşte un om ce excelează prin inteligenţă de unul ce excelează prin cunoştinţe. Cel d'intîi e deştept, al doilea învăţat.

In educaţie, de asemenea se precizează tot mai lămurit doă tendinţe didactice cu privire la facultatea cunoaşterii: una, mai veche, care caută grămădirea de cunoştinţe: direcţia polilimatică; şi alta, care întrebuinţează cunoştinţele, în prima linie, ca mijloc pentru dezvoltarea şi formarea minţii: direcţia formală, educativă.

După scop, se schimbă şi metoda de predare. Polimatia se realizează mai degrabă prin procedarea espunerii *ex cathedra* şi ascultării pasive din partea elevilor. Creşterea energiilor mintale se realizează mai sigur prin gimnastica inteligenţei făcută de elevi în căutarea adevărului,

sub îndemnul și conducerea profesorului, prin procedarea euristică.

Care din aste două procedări e de preferat? N'ar fi la locul ei o lungă demonstrare în favoarea celei din urmă. Atît merită să se noteze: cunoștințele particulare sînt espuse la două neajunsuri fatale: ori se uită ori se contestă. Ceea-ce rămîne ca profit permanent, este forța psihică, ce s'a cîștigat în căutarea lor. O inteligență, exercitată și bine condusă, poate or-cînd să'și refacă și să'și adune cunoștințele ce-i trebuiesc. Dreapta judecată a spiritului disciplinat merge drept la ținta cercetării, sub îmboldirea iubirii de adevăr și călăuzită de bunele deprinderi ale căutării sistematice.

## VII.

Acum ni se ușurează sarcina de a răspunde la întrebarea: Ce ne-a rămas dela Evul-Mediu?

Vedem că nu e zadarnică o precizare a înțelesului întrebării. Ce voim să fi rămas? Cunoștințe? Forțe?

Cunoștințele se uită sau se contestă. Dacă, „printre tomuri brăcuite“ așezați, ne vom osteni să suflăm din ochelari colbul ridicat din cărțile vechi ale Evului-Mediu, am găsi desigur unele

cunoştinţe uitate, bune poate a fi re-aduse în memoria noastră. Dar poate şi contestabile. Cu ce studiĭ se recomandă evul acela ? Cu distincţiĭ fine gramaticale, cu formele „barbare“ ale silogisticiĭ, cu teologia ? Valorĭ contestabile şi contestate, va decide un spirit înaintat, eminamente modern.

Nu vom perde timpul să dovedim că simţul istoric ar putea ajunge la altă concluzie, maĭ puţin absolută. Nicĭ nu vom alerga să culegem exemple de alte studiĭ şi cunoştinţe, espuse poate aceleiaşĭ negaţiĭ critice. Vom schimba maĭ degrabă baza discuţieĭ.

Nu căutăm anumite achiziţiĭ pozitive, anumite rezultate ale spiritului de cercetare. Voim să ştim cu ce forţe s'a ales inteligenţa şi sufletul omenesc din străduinţele culturale ale Evuluĭ-mediŭ ? Cu ce însuşirĭ, cu ce aptitudinĭ, cu ce deprinderĭ ?

## VIII.

Aţĭ vizitat vre-o dată o sală de gimnastică, de tir şi de arme, vre-un cîmp de esercitiĭ militare saŭ de manevre, orĭ vre-o clasă de canto saŭ de piano la conservatorul de muzică ? Spectacolul ce ni-l înfăţişează fie-care din ele diferă în cuprinsul material, dar toate se aseamănă în

ceva comun, toate ţintesc nu la un rezultat concret, imediat apreciabil, ci la dobîndirea unei aptitudini, capabile să ducă pe viitor la rezultate însemnate.

In hala de arme, vezi duelanţi ce se atacă şi se apără cu înverşunare, după toate regulele cerute de arta duelului, în scopul de a suprima pe adversar. Nici unul însă din combatanţi nu cade. Exerciţiul lor totuşi le va da agerimea, ce va culca mîine-poimîne un om la pămînt, de veci.

Şi ce vînează trăgaciul, care ochieşte cu atîta atenţie un punct negru pe tabla de lemn atîrnată în păretele sălii? Ţinta e atinsă, maestrul de tir strigă bravo! Dar n'a căzut nici măcar o vrabie. Nu face nimic. Dibăcia, care înnemereşte în punctul negru nefolositor, va trînti mîine-poimîne o fiară sălbatecă, ori un duşman periculos.

Şi ce ispravă fac aceĭ soldaţi? Se învîrtesc mereŭ la dreapta, la stînga, se reped în contra unuĭ inamic imaginar, îl înconjoară în evoluţii complicate, se declară unii prizonierii celorlalţi. Nu e nimic serios. Sînt colegi de cazarmă. Se joacă. Dar mîne-poimîne acele învîrtiri, evoluţii, năpustiri simulate vor fi eroicele asalturi sîngeroase, cari vor hotărî soarta unei ţări în fatala cumpănă a vieţii saŭ a morţii neîndurate.

Şi dacă intri în o clasă de muzică la Conservator, ce cîntece anoste sînt acele obositoare game şi solfegii, repetate pînă la desperarea auzitorului doritor de melodii emoţionante ? Dar aşteaptă. După cîţi-va ani de plicticoase exerciţii, vocea cîntăreţei va întona. cu o puritate cristalină, în tremurătoare triluri de privighitoare, arii ce te vor face să vibrezi de plăcere din creştet pînă în tălpi : şi mînele pianistului vor sbura pe clapele clavirului, ca un gînd poetic, furînd din atingerea lor armonii, ce se răspîndesc în aer ca farmecul visării negrăite al nopţilor de vară scăldate în raze de lună.

## IX.

Preferaţi, negreşit, ultima fază a desăvîrşirii talentului, ce duce la rezultate apreţiabile prin ele însele. Nu mă îndoiesc de asta. Dar şcoala premergătoare ce formează facultăţile şi le dă acea destoinicie admirabilă, cu putere de instinct, în mînuirea efectivă a unei arte, nu însemnează nimic ?

In toată istoria dezvoltării omenirii nici-o epocă nu se poate asemui mai deplin cu o şcoală pregătitoare a talentului, ca faza culturală a Evului mediu. Materialul de cunoştinţe, de care

dispune, e cît se poate de sărăcuț. Frînturi dintr'un ARISTOT latinesc—nici măcar întreg și nici autentic, în original—iată aproape tot temeiul științei. Dar cîte exerciții ingenioase a știut să execute cu aceste note. Ce manevre sgomotoase, cu aceste arme! Ce figuri acrobatice la aceste aparate! Ce variații de virtuozitate artistică pe aceste teme!

Cînd vedem pe celebrul *doctor subtilis* din Oxford, DUNS SCOTUS (1274—1308), intrînd în arena discuțiilor teologice dela Universitatea din Paris, spre a susține teza Franciscanilor—concepția imaculată a S-tei Fecioare, încontra Dominicanilor—ne face impresia unui atlet în luptele de circ, încordîndu-și brațele, încolăcite de musculatură nervoasă, gata să răstoarne în nisip zeci de luptători vînjoși.

Ținta discuțiilor poate foarte bine să ni să pară fără însemnătate în sine, ori să credem că nu are pentru noi, azi. Ce admirăm este neobișnuita abilitate a spiritului. Nodurile încilcite ale celor 200 de argumente, aduse de adversari, maistrul le prinde și le ține bine minte pe șir, fără să le noteze, le desleagă în forme silogistice, le descoase și le preface în nimic, în mijlocul mulțimii atente și înmărmurite.

Cum s'a cîștigat atîta măiestrie? In exerciții pe teze de interes contestabil: să admitem. Dar ce

valoare are în sine punctul negru, ochit de trăgători în eserciţile de tir? Formează privirea vînătorului. Mintea ascuţită în rafinata deprindere a distincţiilor fine, va prinde odată mai repede adevărul, în ascunzăturile lui tainice.

Deocamdată, iată acea minte executînd, prin geniul lui THOMAS AQUINAS (1227—1274), o prodigioasă figură de echilibristică mintală, căutînd să armonizeze filosofia aristotelică şi doctrina creştină, cunoştinţa de izvor natural cu cea de revelaţie divină, două lucruri inconciliabile şi incompatibile.

Atîta meşteşug de subtilizare logică, atîtea „trucuri" de prestidigitaţie dialectică a ştiut să întrebuinţeze acest *doctor angelicus*, încît a isbutit să dezvolte, prin interpretări scolastice, din concepţia monistă naturalistă a „filosofului", consecinţe metafizice din cari a construit sistemul dualist supranaturalist al catolicismului! Miraculoasa operă de artă s'a impus spiritelor. Sistemul lui THOMAS AQUINAS serveşte şi azi de temelie filosofică creştinismului catolic. Către sfîrşitul secolului al 19-lea, din ordinul papei, s'a întărit oficial în şcolile şi instituţiile dependente de S-tul Părinte (1879)!

Lăsînd la o parte rezultatul, ca atare, nu e de admirat puterea mintală, care a învins atîtea

greutăţi în construirea unuĭ sistem de gîndirĭ, din elemente aşa de antagoniste ? Mlădierea şi agilitatea spiritului în unificarea disparatelor, în armonizarea discordantelor, nu probează o şcoală iscusită de fineţe şi subtilitate, o şcoală estraordinară de gimnastică mintală ? Şi elasticitatea dobîndită prin exerciţiul de apropiere e extremelor, nu va folosi inteligenţeĭ în alergările sale, adesea cu obstacule, după adevărul etern ?

## X.

Profesorul HARALD HÖFFDING, dela Universitatea din Copenhaga, vorbind despre meritele Evuluĭ-Mediŭ [1]), adaugă, la cel dezvoltat maĭ sus, alte doă, de o importanţă cel puţin tot aşa de mare. Le punem tot în categoria achiziţiilor funcţionale, dispoziţiilor şi energiilor cîştigate de sufletul omenesc din faza culturală a Evuluĭ-Mediŭ.

Primul este deprinderea sistematică a spiritului de a reduce multiplicitatea fenomenelor şi lucrurilor lumiĭ sensibile la o unitate cauzală, condiţia psihologică a originiĭ monismului modern.

1) *Geschichte der neuren Philosophie*, trad. germ. de Bendixen, 2. vol., Leipzig 1895.—Vol. I, p. 3, sq.

Al doilea, deprinderea sufletului de a se întoarce asupra sa în observarea adîncă şi statornică de sine însuşi.

S'a adus Evului-Mediŭ învinuirea că mintea luĭ preă s'a lăsat în stăpînirea teologieĭ. Aşa este. Toate ştiinţele trebuiaŭ să se plece înaintea regineĭ lor supreme. Nici-un semn de independenţă individuală nu era îngăduit. Toate trebuiaŭ să slujească, îndeplinind supuse şi credincioase scopurile suveraneĭ, şi nimic maĭ mult. Dacă eraŭ păgîne, se botezaŭ. Dacă voiaŭ să însemneze ceva, căutaŭ să aducă argumente în favoarea tezeĭ susţinute de dogma creştină, să cînte osanale şi să arză tămîie la altarul concepţieĭ monoteiste a Crezuluĭ.

Problema, care a mistuit maĭ mult fosfor din substanţa cerebrală creieruluĭ medieval şi care a dat naştere la aproape atîtea soluţiĭ principale cîte şi erezii, a fost ideia fundamentală a dogmeĭ creştine : unitatea absolută a fiinţeĭ divine, în raport cu cele treĭ persoane : Tatăl, Fiul şi S-tul Duh.

Nu ne importă aci, negreşit, cum s'a închipuit în concret acest raport şi în ce se deosebesc, din acest punct de vedere, Arianismul, Catolicismul, Ortodoxismul. Notăm numaĭ ca străduinţă mintală natura problemeĭ şi direcţia

în care se cerea o încordare specială a spiritului. Trinitatea să se identifice cu unitatea Unului D-zeŭ, ca ipostase ale luĭ,—iată chestia, formulată pentru prima oară precis și persistent. Luată ca exercițiŭ intelectual, întrece în înălțime tot ce preocupase înainte omenirea.

Pornirea naivă a spiritului de a se perde în multiplicitatea lucrurilor și fenomenelor lumii încunjurătoare, n'a întîmpinat în politeismul antic decît un primitiv și slab corectiv. Mulțimea zeilor și zeițelor stînd sub autoritatea luĭ Zevs, voințele lor reduse la voința unuia, tot negreșit e o încercare de deprindere a minții cu unitatea ordinii cosmice, încercare destul de însemnată, cînd o alăturăm maĭ ales de concepția politeismuluĭ anarhic a unor religiĭ asiatice.

Munca de a reduce totul, însă, la o singură cauză, la un singur principiŭ de existență și de explicare, a folosit enorm spiritului omenesc, ajutîndu-l să se ridice la ideia științifică a unității legilor universului, la concepția monismului dominant în cugetarea filosofică modernă.

## XI.

Dar aceasta nu e încă tot folosul tras de sufletul omenesc din disciplina mintală a Evului-Mediŭ.

Gîndiţi-vă cum îşi schimbă omenirea creştină în genere, vederile şi apreţierile despre viaţă şi fericire, faţă cu acele ale antichităţii păgîne. Fericirea omului nu mai stă în lumea aceasta, în vieaţa pămîntească, ci în cer, în vieaţa viitoare şi de veci. Soarta întreagă a omului atîrnă de conştiinţa lui, de felul intenţiilor, gîndirilor, sentimentelor lui.

Virtuţile fundamentale creştine sînt: speranţa, credinţa, iubirea. Cine speră, cine crede, cine iubeşte pe D-zeu, acela poate avea perspectiva de a fi fericit în lumea vitoare. Dar credinţa, iubirea, speranţa sînt fapte sufleteşti; şi, ca să le cunoşti, ca să le ai şi să ajungi la ele, trebue să te coborî în sufletu-ţi propriu, să-ţi examinezi starea conştiinţei tale interne. Astă necesitate morală a deschis omului perspectiva orizonturilor unei lumi noi, lumii subiective, sufleteşti, şi, a dezvoltat simţul observaţiei psihologice, „Adîncirea de sine a misticilor are aceiaşi importanţă pentru dezvoltarea simţului psihologic, ca şi distingerile şi argumentările scolasticei pentru dezvoltarea simţului logic“ zice HÖFFDING [1]).

Nu e de mirare astfel, nici o întîmplare, că primul scriitor de „Confesiuni“, creatorul psiholo-

1) Op. cit. I, p. 4.

giei subiective, a fost un scriitor ecclesiastic— ST. AUGUSTIN (354—430), precursorul lui ROUSSEAU în genul literaturei autobiografice.

„Cunoaşte-te pe tine însu-ţi" al lui SOCRATE, nici-odată n'a fost mai cu grijă pus în practică. Mărturisirile creştinului în spovedanie aŭ obişnuit spiritul să se'ntoarcă asupra sa. Un domeniŭ noŭ de fapte de observaţie, se deschide investigaţiei. Cîmpul vieţii sufleteşti începe a fi explorat din ce-în-ce mai adinc şi mai întins. Se pun astfel cu încetul bazele uneĭ ştiinţe noĭ. Psihologia, pe temelia căreia se vor înălţa ştiinţele moderne morale, politice, sociale, îşĭ adună materialul de construcţie al imposantului săŭ edificiŭ.

Pentru obiectul nostru special, pentru pedagogie constatarea aceasta e de un interes şi de-o importanţă capitală. Ştiinţa educaţiei nu se putea constitui, fără afirmarea pozitivă şi deplină a ştiinţei sufletului.

Azĭ ştiinţa sufletului s'a afirmat pe deplin. Dar cuĭ se datoreşte isbînda eĭ, în prima linie? Nu perfecţionăriĭ instrumentului de observare internă? Nu cunoaşteriĭ mai desăvîrşite de noĭ înşine? Nu puteriĭ sufletului de a se întoarce asupra sa însuşi?

Această putere s'a pronunţat şi întărit în disciplina imprimată conştiinţei din timpul Evului-Mediŭ.

## XII.

Şi, apoĭ, cînd e vorba să ne facem o ideĭe complectă de meritele Evuluĭ-Mediŭ, e bine să nu se uite, că, afară şi deosebit de cultura oficială, vibra în adîncimĭ o vieaţă sufletească intensă, ce nu'şĭ găsia expresia în formele consacrate ale ştiinţeĭ şi literatureĭ recunoscute.

Toată cultura teologică universitară, scolară, în limba latină, ce se întindea ca un strat superficial de-asupra Europeĭ occidentale, nu atingea sufletul păturilor adînceĭ ale poporuluĭ, nu făcea parte intimă din viaţa socială a mulţimiĭ.

Pe-cînd se specula şi se discuta pela Universităţĭ în latineşte, pe-cînd se ascuţiaŭ arguţiile, se plăsmuiaŭ categoriile. se făureaŭ silogismele şi paralogismele ; pe-cînd figurile pedante ale logiceĭ formale, cu înfăţişarea lor barbară, îşĭ desfăşuraŭ sgomotoasele lor manevre în jocurile dialectice ale scolasticeĭ—în adîncimile conştiinţeĭ poporuluĭ clocotea o noă viaţă.

Coardele lireĭ naţionale tremuraŭ atinse de geniul poezieĭ şi al muziceĭ populare. Rapsoziĭ, cîntăreţiĭ, trubadurĭĭ cutrieraŭ lumea cu acordurile lor inspirate în carĭ îşĭ căuta întruparea melodică noul suflet al popoarelor moderne, în forme literare şi artistice proprĭĭ.

*

In zumzet de preludiŭ timid se încercaŭ instrumentele ce vor răsuna, tot mai multe și mai variate, în acel crescendo impunător al artei moderne, care se întrece să exprime mai înalt și mai pios taina particulară a simțirii și vieței popoarelor.

Pe această cale vom întîlni mai întîiŭ și urmele mai de seamă ale dezvoltări neamului nostru.

SFÎRȘITUL VOLUMULUI ÎNTÎIŬ.

BIBLIOTECA UNIVERSITĂȚII - IAȘI -
BIBLIOTECA UNIVERSITĂȚII IAȘI